



**Universidade de Aveiro** Departamento de Comunicação e Arte  
2015

**Luís António Teixeira  
de Lima e Silva**

**As Expectativas dos Pais em Relação às Aulas de  
Instrumento**



**Luís António Teixeira  
de Lima e Silva**

**As Expectativas dos Pais em Relação às Aulas de  
Instrumento**

Dissertação apresentada à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ensino de Música, realizada sob a orientação científica do Doutor Evgueni Zoudilkine, professor auxiliar do Departamento de Comunicação e Arte da Universidade de Aveiro

**Dedicatória**

A todos os que, de uma forma ou de outra, tornaram este projeto possível.

## **o júri**

presidente

**Prof. Doutora Sara Carvalho Aires Pereira**  
professora auxiliar na Universidade de Aveiro

vogais

**Doutor Ricardo Ivan Barceló Abeijón**  
Professor auxiliar no Instituto de Letras e Ciências Humanas da Universidade do Minho

**Prof. Doutor Evgueni Zoudilkine**  
Professor auxiliar na Universidade de Aveiro

## **Agradecimentos**

Ao Gilvano, por toda a ajuda. Sem ele a realização deste projeto não seria possível.

Ao professor Evgueni Zoudilkine, por ter aceitado orientar o meu projeto.

Ao Conservatório de Música da Jobra, pela disponibilização de todos os recursos e por toda a ajuda.

À minha família por me ter ensinado o valor da educação e por todo o apoio incondicional.

À minha esposa especialmente, pela paciência e pelo apoio.

**palavras-chave**

ensino instrumental, pai/professor/aluno, expectativas, relação educacional

**resumo**

Esta investigação discute as expectativas dos pais dos alunos do ensino articulado de música em relação às aulas de instrumento dos seus filhos. Tomando por base a aparente importância dada pela literatura à relação pai/professor/aluno, esta pesquisa serve o propósito principal de entender as expectativas dos pais em relação às aulas de instrumento dos seus filhos para que o entendimento desta relação possa ser aprofundado. Foi desenvolvido um questionário com questões relacionadas com os traços de personalidade específicos de um professor, com as exigências da profissão de um professor e sobre a relação entre os pais e o professor para melhor entender o que espera um pai do professor de música dos seus filhos.

**keywords**

instrumental teaching, parent/teacher/student, expectations, educacional relation

**abstract**

This investigation discusses the expectations of music student's parents regarding their music teacher. Considering the seeming significance given by the literature to the parent/teacher/student relationship, this research aims to understand which are the parents expectations regarding the music teacher of their children so that our understanding of that relationship might be deepen. A questionnaire was developed with questions about the specific personality characteristics of a teacher, about the demands of the teacher profession and about the relationship between parents and teachers so that it would be possible to understand what a parent expects from their children music teacher.

## Índice de Conteúdos

<b>1. INTRODUÇÃO.....</b>	<b>1</b>
1.1 APRESENTAÇÃO DA TEMÁTICA .....	2
1.2 OBJETIVOS .....	4
1.3 ESTRUTURAÇÃO DO DOCUMENTO .....	4
<b>2. CONTEXTUALIZAÇÃO BIBLIOGRÁFICA .....</b>	<b>7</b>
2.1 O ENSINO/APRENDIZAGEM INSTRUMENTAL: CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA.....	8
2.2 O PROFESSOR DE MÚSICA .....	16
2.3 RELAÇÃO ENTRE O PROFESSOR E O ALUNO.....	20
2.4 O PAPEL DOS PAIS NO PROCESSO EDUCACIONAL.....	23
2.5 O TRIÂNGULO EDUCACIONAL PAI/PROFESSOR/ALUNO .....	24
<b>3. MÉTODO .....</b>	<b>29</b>
3.1 INTRODUÇÃO .....	30
3.2 DESENHO DO ESTUDO E QUESTIONÁRIOS.....	30
3.2.1 <i>Porquê um questionário?</i> .....	31
3.3 PARTICIPANTES .....	35
3.3 PROCESSAMENTO DOS DADOS .....	36
<b>4. RESULTADOS .....</b>	<b>37</b>
4.1 DESCRIÇÃO DA AMOSTRA.....	38
4.2 ANÁLISE DOS DADOS .....	39
<b>5. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS E CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>45</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>51</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>55</b>
ANEXO A .....	56
ANEXO B .....	58
ANEXO C .....	60
ANEXO D .....	62
ANEXO E .....	64
ANEXO F .....	66
ANEXO G.....	68
ANEXO H.....	70
ANEXO I .....	74
ANEXO J.....	78



## **Índice de tabelas**

Tabela 1: Relação entre instrumento e grau de escolaridade	39
Tabela 2: Incidência de respostas global	40
Tabela 3: Incidência de respostas por categoria de questões	41
Tabela 4: Deveres dos professores	41
Tabela 5: Deveres dos pais	42
Tabela 6: Frequência de termos nas questões de resposta livre	43

## **1. Introdução**

## **1.1 Apresentação da temática**

Esta investigação discute as expectativas dos pais dos alunos do ensino articulado de música em relação às aulas de instrumento dos seus filhos. A motivação para desenvolver um projeto sobre este tema surgiu a partir das minhas experiências enquanto docente do ensino especializado de música. Após uma experiência de aproximadamente quatro anos como professor de saxofone, em diferentes escolas em Portugal, pude constatar as limitações na minha forma de atuar pedagogicamente, nomeadamente na relação com os encarregados de educação. Como o foco da minha concentração, na minha formação académica, se centrou no estudo do instrumento enquanto prática performativa, esta experiência não me preparou suficientemente para responder às necessidades que eu enfrentava no diálogo com os encarregados de educação dos meus alunos.

A literatura sugere que o processo de ensino/aprendizagem de um instrumento musical requer competências específicas, que diferem, em alguns casos, daquelas que são exigidas na performance musical. O ensino/aprendizagem de um instrumento musical é descrito por vezes como sendo um processo complexo e pessoal que inclui para além da dimensão técnica do instrumento uma dimensão pessoal que engloba a relação entre o professor, o aluno e os pais do aluno (Creech, 2010). Para além destes fatores, outros fatores como as experiências pessoais do aluno e o seu ambiente familiar são descritos por alguns autores como determinantes para o sucesso do processo de ensino/aprendizagem (Crozier, 2006).

Com base na minha experiência como professor de instrumento e na aparente importância dada pela literatura à relação pai/professor/aluno procurei respostas que pudessem romper com as minhas limitações enquanto docente do ensino especializado de música. Procurando respostas para as minhas questões pessoais e com o objectivo de melhorar o processo de ensino/aprendizagem nas minhas aulas, concentrei os meus esforços na procura de informações sobre a tipologia de relações que o professor de instrumento pode estabelecer com os alunos e com os pais dos alunos. A triangulação entre motivações pessoais e reflexão epistemológica sobre temas debatidos em investigações anteriores, tem sido apontada como um possível ponto de partida em novas investigações (Maxwell, 1996). O resultado desta reflexão pessoal que envolveu a triangulação entre a minha experiência como docente e o estado da arte, levou-me a considerar o impacto que as expectativas do pais dos alunos teriam no processo de ensino/aprendizagem de um instrumento musical.

As expectativas podem desempenhar um papel fundamental na interpretação das experiências que o ser humano tem ao longo da sua vida (Serra, Antunes, & Firmino, 1986). A expectativa é descrita como aquilo que se considera mais provável de vir a acontecer tratando-se por isso de uma suposição mais ou menos realista e está relacionada com predições e previsões (ibid). De acordo com Serra, Antunes e Firmino (1986) quanto maiores forem as informações disponíveis sobre um evento futuro maiores serão as probabilidades de se virem a concretizar as nossas expectativas (ibid). As expectativas podem ter génese por duas vias. A primeira via apoia-se nas experiências prévias do indivíduo que o levam a associar a obtenção de um determinado resultado com a execução de um certo comportamento. A segunda via apoia-se em relatos ou histórias contadas sobre ocorrências acontecidas a outras pessoas (Serra, Antunes, & Firmino, 1986). É importante perceber quais são as expectativas dos pais dos alunos em relação ao professor de instrumento dos seus filhos porque este é um ponto necessário a uma relação de entendimento entre os pais e o professor e, uma relação de entendimento entre os pais e o professor pode promover o sucesso escolar dos alunos.

As diferentes expectativas dos pais afectavam por vezes o desempenho do aluno na aula. Por exemplo, alguns alunos não praticavam em casa porque os pais achavam que o estudo do instrumento deveria ser feito nas aulas de instrumento. Este comportamento terá por sua vez uma influência também nos resultados escolares dos alunos. Com o objetivo de otimizar os processos de ensino/aprendizagem nas minhas aulas e os resultados dos meus alunos, decidi aprofundar o meu entendimento deste fenómeno. Procurando especificamente por informação sobre as expectativas dos pais em relação às aulas de instrumento foi pouca a informação a que consegui aceder. A influência do envolvimento parental nos resultados escolares dos seus filhos é um assunto largamente explorado por vários autores tais como Creech, Hallam e outros, contudo, a influência das expectativas dos pais em relação a uma disciplina não foi ainda aprofundada. Este é um assunto de relevância para instituições de ensino, para professores, para pais de alunos e especialmente para os alunos porque o entendimento das expectativas dos pais permitirão otimizar os processos de ensino/aprendizagem o que poderá potenciar os resultados escolares dos alunos. Propus-me então a tentar entender quais são as expectativas dos pais em relação às aulas de instrumento dos seus filhos.

## **1.2 Objetivos**

Esta pesquisa serve o propósito principal de entender as expectativas dos pais em relação às aulas de instrumento dos seus filhos. A participação dos pais no processo de ensino/aprendizagem dos seus filhos é um dos principais fatores de sucesso acadêmico (Creech, 2010) pelo que é necessário entender o que os pais esperam do professor de música dos seus filhos. Para que os resultados acadêmicos dos alunos sejam o mais aproximados possível das suas capacidades é necessário que exista uma relação de entendimento entre os pais e o professor.

Ao tentar descobrir quais são as expectativas dos pais em relação ao professor de música dos seus filhos espero contribuir para um melhor entendimento da relação pai-professor-aluno com o objectivo de otimizar o processo de ensino/aprendizagem de um instrumento musical. Espera-se ainda que, a partir dos resultados desta pesquisa, a informação obtida possa ser utilizada no sentido de potenciar os resultados escolares dos alunos do ensino especializado de música.

## **1.3 Estruturação do documento**

O documento que aqui se apresenta encontra-se dividido em 5 capítulos. No primeiro capítulo é enunciada a motivação pessoal que conduziu ao desenvolvimento deste projeto. É apresentada a temática a ser explorada e são apresentados os objetivos que se esperam atingir quando esta pesquisa estiver concluída.

No segundo capítulo são apresentados todos os conceitos necessários ao desenvolvimento deste documento. Tomando por base a literatura disponível sobre o assunto, aqui são apresentados um conjunto de conceitos que englobam o conceito de aprendizagem e de que forma este evoluiu ao longo dos tempos, o conceito de professor de música, quais as diferentes tipologias de relação que um professor pode desenvolver com o seu aluno e que tipo de influência podem essas relações ter nos resultados escolares, qual é o papel dos pais no processo educacional e o triângulo educacional composto pelos pais, pelos alunos e pelo professor.

No terceiro capítulo é descrito o método através do qual nos propomos a procurar entender as expectativas dos pais em relação às aulas de instrumento dos seus filhos. É descrito o desenho do estudo que foi desenvolvido e é descrita de que forma a informação obtida foi processada. Para o desenvolvimento do terceiro

capítulo foi necessário eleger o tipo de pesquisa científica mais adequado a este projeto bem como a ferramenta de pesquisa mais eficaz. Após pesquisa sobre o assunto, o questionário foi eleito como a ferramenta de pesquisa para este projeto.

No quarto capítulo são apresentados os resultados desta pesquisa. Os resultados apresentados são fruto da análise da informação obtida através dos questionários. Os resultados são apresentados por meio de texto e por meio de tabelas. Para contextualizar os resultados, precede-se uma descrição da amostragem. As tabelas representadas apresentam as incidências de resposta por parte dos pais dos alunos e apresentam também um conjunto de competências que os pais dos alunos esperam que o professor de música dos seus filhos possua.

No quinto capítulo prossegue-se para a discussão dos resultados. Tomando por base os resultados apresentados no capítulo anterior, estes são confrontados com a literatura disponível sobre o assunto para que se possa averiguar a sua conformidade com pesquisas anteriores. É também neste capítulo que são apresentadas as considerações finais onde se tentam compilar o que entendemos serem as expectativas que um pai tem em relação às aulas de instrumento do seu filho. São ainda discutidas as limitações desta pesquisa e são enumeradas algumas sugestões de pesquisa na continuidade desta.



## **2. Contextualização Bibliográfica**



## **2.1 O ensino/aprendizagem instrumental: contextualização histórica**

Aprender parece ser um processo natural para o ser humano (Hallam, 2001) mas, de que forma se dá este processo? É igual para toda a gente? Este é um assunto largamente explorado desde à várias décadas e sobre o qual inúmeras teorias foram elaboradas. Embora os pontos de vista de vários investigadores sejam ainda divergentes no que toca a definir, e a determinar quando ocorreu aprendizagem, atualmente, a maioria dos autores concordam num ponto que é o de que todos podem entender da melhor forma a natureza da aprendizagem se a estudarem de forma objectiva e sistemática através de pesquisa (Ormrod, 2012).

O entendimento do conceito de aprendizagem sofreu inúmeras alterações ao longo dos tempos. Tal aconteceu por um conjunto de fatores tais como o desenvolvimento de pesquisas nesta área e a evolução dos meios tecnológicos que permitiram o aprofundamento do entendimento deste fenómeno. Inicialmente, quando se começou a estudar o fenómeno da aprendizagem, no final do século XIX, as duas perspectivas dominantes da psicologia eram o estruturalismo (e.g., Wilhelm Wundt) e o funcionalismo (e.g., John Dewey). Embora estas duas perspectivas apresentassem diferenças fundamentais na sua génese e nos conteúdos de estudo, elas partilhavam uma fraqueza que era a falta de uma metodologia de pesquisa precisa e rigorosa. Wilhelm Wundt procurou aplicar a ciência ao estudo da consciência humana e para isso fundou o primeiro laboratório de psicologia moderna, em 1897 na Universidade de Leipzig, na Alemanha. Wundt, expondo indivíduos a estímulos auditivos e visuais, pedia-lhes que descrevessem aquilo que sentiam e/ou pensavam esperando dessa forma entender a consciência humana. Esta técnica de investigação ficou conhecida como introspecção. Enquanto que os estruturalistas procuravam perceber e definir consciência, os funcionalistas procuravam perceber para que servia a consciência, ou seja, procuravam entender qual era a função da consciência e os processos mentais básicos a ela associados.

No início do século XX, alguns investigadores começaram a criticar a abordagem introspectiva pela sua falta de rigor científico. Com base na afirmação de que os processos mentais internos não poderiam ser estudados porque não poderiam ser observados, John Watson fundou um novo movimento que ficou conhecido até hoje como comportamentalismo. Segundo Watson, o comportamento não era o resultado de processos mentais internos mas sim uma resposta automática a um estímulo do meio ambiente. Através do comportamentalismo tentou-se perceber de que forma as condições do meio ambiente afetavam o comportamento dos indivíduos, ou seja, de que forma o ser humano aprende novos

comportamentos através dos estímulos fornecidos pelo meio ambiente. Os investigadores que seguiram esta linha de investigação são conhecidos como comportamentalistas e as suas teorias são colectivamente referidas como teorias comportamentalistas.

A génese do movimento comportamentalista é frequentemente associada ao artigo de Watson "*Psychology as the Behaviorist Views It*" de 1913, que por sua vez toma inspiração nas experiências de condicionamento conduzidas por Pavlov. Estas experiências, conduzidas por Pavlov, valeram-lhe o prémio Nobel da medicina em 1904. Num estudo desenvolvido em laboratório, com cães, Pavlov percebeu que alguns estímulos provocavam a salivação e a secreção estomacal que deveria ocorrer apenas quando o animal ingerisse um alimento. A partir disto, Pavlov percebeu que o comportamento do cão estava condicionado a esses estímulos. Watson foi fortemente influenciado pelo trabalho de Pavlov o que se refletiu no seu trabalho.

Para Watson, a aprendizagem dava-se como um condicionamento clássico tal como descrito por Pavlov. Foi no artigo de Watson que foi utilizado pela primeira vez o termo "*Behaviorismo*" com o sentido pelo qual nós o entendemos hoje. O "*Behaviorismo Watsoniano*", ou "*Behaviorismo Clássico*", apresenta uma visão da psicologia com uma finalidade puramente objetiva e experimental, ou seja, a finalidade da psicologia seria a de prever e controlar o comportamento de todo e qualquer indivíduo. Watson, com esta proposta, pretendia abandonar o estudo dos processos mentais concentrando o foco da psicologia para o estudo dos comportamentos observáveis. Queria fazê-lo desta forma porque, segundo Watson, o estudo dos processos mentais era pouco produtivo pelo que seria conveniente mudar o foco de estudo da psicologia para o comportamento observável. É de referir que Watson não nega a existência dos processos mentais, ele apenas propôs que o seu estudo fosse abandonado, ainda que provisoriamente, em detrimento do estudo dos comportamentos observáveis porque era inviável na época estudar os processos mentais de forma objetiva.

Posteriormente, sob a influência de Burrhus Frederic Skinner (1953), as teorias de aprendizagem comportamentalistas foram enriquecidas. Skinner foi o investigador comportamentalista que mais influenciou o entendimento do processo de ensino/aprendizagem e a sua aplicação num contexto escolar. Para Skinner o ensino é um processo de condicionamento através do uso do reforço positivo das respostas que se esperam obter. Trata-se de uma visão diretiva do ensino focada no controlo das condições que envolvem o agente de aprendizagem, espera-se que através de uma organização eficiente das condições estimuladoras que o aluno saia

da situação de aprendizagem diferente de como entrou. Desta forma, o objetivo do comportamentalismo “Skinneriano” é o de estudar cientificamente o comportamento, descobrir as leis naturais que regem as respostas do agente de aprendizagem para aumentar o controlo das variáveis que o afetam através de um reforço positivo às respostas que se espera obter. Para Skinner, as etapas básicas do processo de ensino/aprendizagem são:

- O estabelecimento de comportamentos terminais através de objetivos instrutivos;
- A análise da tarefa de aprendizagem com o objetivo de organizar sequencialmente os passos da instrução;
- Executar o programa reforçando positivamente as respostas que correspondem aos objetivos de aprendizagem (Ostermann & Cavalcanti, 2010).

A perspectiva comportamentalista contribuiu imensamente para a nossa compreensão do processo de ensino/aprendizagem. Contudo, com o passar do tempo, as suas limitações tornaram-se óbvias. Na década de 40 do século XX, alguns investigadores propuseram que a aprendizagem poderia ocorrer por observação ou pela imitação do comportamento de outros indivíduos (Miller & Dollard, 1941). Esta proposta provocou uma ruptura no que até então era aceite como aprendizagem porque para os comportamentalistas a aprendizagem apenas ocorria quando o sujeito demonstrava um comportamento específico. Esta ideia providenciou o ímpeto necessário à criação de uma perspectiva alternativa à comportamentalista, a teoria social de aprendizagem, que examinava de que forma as pessoas aprendiam ao observar os outros em seu redor. O comportamentalismo e a teoria social de aprendizagem foram correntes de investigação largamente exploradas nos Estados Unidos.

Um dos nomes associados à teoria social de aprendizagem é o de Albert Bandura, que é um psicólogo Canadense. Para Bandura, que deriva ainda da linha dos comportamentalistas, a aprendizagem pode tomar lugar através da observação do comportamento dos outros e das consequências que esses comportamentos têm sendo que, entre o estímulo e a resposta existe sempre a cognição de cada indivíduo (1977). Bandura conduziu uma experiência muito interessante em que procura descobrir se, através da exposição a um filme, os comportamentos demonstrados nesse filme são modelados por um grupo de teste. Bandura produziu um conjunto de pequenos filmes em que adultos agredem um sempre-em-pé com a

variação de que no final dos filmes um dos adultos é punido, outro é recompensado e o outro não sofre qualquer consequência. Um grupo de crianças foi posteriormente exposto a estes filmes. Por observação da modelagem dos comportamentos exibidos, Bandura pôde observar que o grupo de crianças que viu o filme em que o adulto é recompensado no final foi o grupo que mais frequentemente modelou o comportamento agressivo demonstrado pelo adulto no filme. Estas evidências permitiram a Bandura concluir que o juízo que fazemos acerca de certas ações e/ou valores são fundamentais na determinação da resposta que providenciamos a um certo estímulo.

Na mesma linha de pesquisa de Bandura é pertinente referir o trabalho de Robert Gagné. O trabalho de Gagné partilha alguns pontos em comum com o trabalho de Bandura no sentido em que fala por um lado em estímulos e em respostas e, por outro lado em processos internos de aprendizagem. Segundo este autor o processo de aprendizagem é ativado por uma estimulação do meio ambiente que provoca uma modificação de um comportamento que é observado como um desempenho humano, considerando o papel dos processos mentais interiores. Gagné distingue processos externos e internos de aprendizagem sendo os primeiros a estimulação do meio ambiente e a alteração de um comportamento e os segundos as atividades internas que ocorrem no sistema nervoso central do agente de aprendizagem. Segundo Gagné, os processos internos compõem o ato de aprendizagem e seguem uma ordem que descreveu como sendo a “*fase da motivação*”, a “*fase da apreensão*”, a “*fase da aquisição*”, a “*fase da retenção*”, a “*fase da generalização*”, a “*fase de desempenho*” e a “*fase da retroalimentação*”. Para o autor, quando se refere aos processos de aprendizagem num contexto escolar, a função de um professor é a de organizar as condições exteriores próprias à aprendizagem com o objetivo de ativar os processos mentais internos.

Ainda na mesma linha de investigação é de referir o trabalho de Edward Tolman que, apesar de derivar das demais teorias comportamentalistas apresenta conceitos que aproximam a visão de Tolman do que ficaria conhecido posteriormente como o movimento cognitivista. Segundo Edward Tolman, o processo de aprendizagem compreende um estímulo e uma resposta, e, entre o estímulo e a resposta, a cognição do agente de aprendizagem. A teoria de Tolman é referida como uma abordagem comportamentalista intencional porque se foca nas variáveis intervenientes no processo de aprendizagem e no tipo de cognições que medeiam o estímulo e a resposta. A partir da proposta de Tolman é possível retirar algumas implicações referentes ao processo de ensino/aprendizagem:

- É o objetivo que dirige o comportamento e não a recompensa em si (reforço positivo). É mais eficaz que um professor mostre a um aluno o objetivo final que ele pode atingir ao adquirir certos comportamentos do que o professor simplesmente recompensar um comportamento exibido pelo aluno;
- A aprendizagem corresponde à relação entre o estímulo e o objetivo do agente de aprendizagem, o professor deve promover a aprendizagem através do reforço desta relação.

As teorias de aprendizagem sob uma visão comportamentalista que são mais frequentemente estudadas e referidas, foram desenvolvidas e aprofundadas maioritariamente nos Estados Unidos da América. Contudo, ao mesmo tempo, vários investigadores na Europa exploravam outras possibilidades de investigação em relação aos processos de ensino/aprendizagem que resultaram na proposição de teorias que poderiam revelar a natureza dos processos mentais internos das pessoas. Por exemplo, no início dos anos 20, o investigador suíço Jean Piaget documentou vários estágios de desenvolvimento cognitivo nos quais os processos mentais das crianças se alteram à medida que vão crescendo; o psicólogo russo Lev Vygotsky conduziu uma série de estudos sobre como o ambiente social e cultural pode ajudar as crianças a adquirirem mais capacidades de pensamento complexas. Com o avançar dos tempos e com a evolução natural dos meios tecnológicos, ao serem conduzidas cada vez mais investigações sobre o processo de aprendizagem, tornou-se claro que um estudo comportamentalista por si só não seria capaz de nos dar um entendimento geral do processo de aprendizagem. Surgiu então uma nova escola de pensamento sobre o processo de aprendizagem. Os investigadores que seguiram esta escola de pensamento ficaram conhecidos como cognitivistas e as suas teorias são colectivamente referidas como teorias cognitivistas.

A teoria dos estágios de Piaget não é propriamente uma teoria de aprendizagem sendo mais fielmente referida como uma teoria de desenvolvimento mental, contudo, esta teoria teve implicações profundas no nosso entendimento dos processos de ensino/aprendizagem. A teoria de Piaget distingue 4 estágios de desenvolvimento cognitivo sendo estes o “*estágio sensório-motor*”, o “*estágio pré-operacional*”, o “*estágio operacional-concreto*” e o “*estágio operacional-formal*”. De acordo com Piaget, a aprendizagem dá-se através da assimilação e da acomodação de informação em que o agente de aprendizagem constrói esquemas de assimilação mentais que usa para encarar a realidade. Todo o esquema de assimilação é construído e toda a abordagem à realidade pressupõem um esquema de

assimilação. Quando o agente de aprendizagem é exposto a uma situação para a qual não possui um esquema de assimilação a mente deste agente ou desiste ou modifica-se. Quando a mente se modifica ocorre um processo que é denominado por Piaget de acomodação. O processo de acomodação leva à criação de novos esquemas de assimilação o que por sua vez promove o desenvolvimento cognitivo. De acordo com Piaget, só ocorre aprendizagem quando o esquema de assimilação do agente de aprendizagem sofre acomodação. Para Piaget a mente humana é uma estrutura que tende a funcionar em equilíbrio. Quando este equilíbrio é desafiado por experiências não assimiláveis a mente sofre acomodação com o propósito de construir novos esquemas de assimilação e atingir novamente o equilíbrio. Segundo a teoria proposta por Piaget, este processo de reequilíbrio é responsável pelo desenvolvimento cognitivo do agente de aprendizagem. Para Piaget, quando se refere aos processos de ensino/aprendizagem aplicados num contexto escolar, a função do professor consiste no provocar deliberadamente um desequilíbrio na mente do agente de aprendizagem para que esta, procurando o reequilíbrio, se reestruture cognitivamente promovendo dessa forma a aprendizagem. Salva-guarda ainda que o desequilíbrio não pode ser tão grande ao ponto de não permitir o reequilíbrio necessário ao processo de aprendizagem.

Outra teoria cognitivista de referir é a proposta por David Ausubel. O cerne da teoria proposta por Ausubel é o de que a aprendizagem tem de ser significativa, a aprendizagem, para o autor, dá-se através do relacionamento não arbitrário e substantivo de uma nova informação com um aspeto relevante da estrutura cognitiva do agente de aprendizagem. Segundo o autor, este é o tipo de aprendizagem que o ser humano utiliza para adquirir e manter grandes quantidades de informação. Ausubel vê o armazenamento de informação na mente humana como uma estrutura altamente organizada em que os elementos mais profundos de conhecimentos estão ligados a conceitos, ideias ou proposições mais gerais. Em contraposição à aprendizagem significativa, o autor define uma tipologia de aprendizagem em que a nova informação é armazenada de forma arbitrária e literal não havendo interação com a informação já existente na estrutura cognitiva do agente de aprendizagem. Tomando por base a teoria proposta pelo autor podemos resumir as suas implicações para o ensino dizendo que o fator que mais influencia a aprendizagem é aquilo que o agente de aprendizagem já sabe.

No mesmo ramo de pesquisa de Piaget, Vygotsky tenta completá-lo em relação aos processos de aprendizagem. Vygotsky acredita que a teoria dos estágios de Piaget é correta contudo, discorda da dinâmica evolutiva desta teoria, ou seja, enquanto que Piaget defende que a estruturação do organismo precede o

desenvolvimento, para Vygotsky é o próprio processo de aprendizagem que gera e promove o desenvolvimento das estruturas mentais superiores. Para Vygotsky, o conhecimento é gerado no intervalo que separa o conhecimento real do conhecimento potencial. O conceito de zona proximal, proposto por Vygotsky, é talvez o conceito com a maior repercussão, em termos educacionais, da teoria de Vygotsky. Trata-se de uma espécie de desnível intelectual avançado dentro do qual o agente de aprendizagem, com o auxílio direto ou indireto de um adulto, pode desempenhar tarefas que sozinho não faria por estarem acima do seu nível de desenvolvimento. A implicação mais notória, a nível pedagógico, desta teoria reside no fato de que enquanto outras teorias pedagógicas sugerem que o ensino deve adaptar-se às estruturas mentais já estabelecidas pelo agente de aprendizagem, para Vygotsky, o ensino direccionado para níveis de desenvolvimento que já foram atingidos é ineficaz do ponto de vista do desenvolvimento global do agente de aprendizagem. Assim, considerando o conceito de zona de desenvolvimento proximal, é proposto pelo autor que um bom ensino, procurando uma boa aprendizagem, é aquele que se adianta ao desenvolvimento cognitivo do agente de aprendizagem.

O cognitivismo, associado a métodos científicos rigorosos e precisos, é um movimento mais objetivo que o comportamentalismo e que se foca exclusivamente nos processos mentais que regem o fenómeno da aprendizagem. Para entender este fenómeno, os investigadores cognitivistas procuram estudar uma vasta gama de fenómenos mentais tais como a percepção, a memória, a resolução de problemas, a compreensão escrita entre outros (Neisser, 1967). O movimento cognitivista defende que o ser humano obtém informação através do seu meio ambiente e através dos seus sentidos e aprende através do processamento dessa informação.

A literatura sugere que o processo de ensino/aprendizagem, aplicado a um contexto escolar, é o fenómeno através do qual se estabelecem relações entre estímulos e correspondentes respostas, resultando num aumento da adaptação do indivíduo ao seu meio envolvente. A aprendizagem em contexto escolar distingue-se pelo carácter sistemático e intencional e pela organização de atividades que promovem a aprendizagem. Fazem parte deste processo os pais do aluno, o aluno e o professor. Enumeram-se de seguida, tomando por base a literatura disponível sobre o assunto, alguns conceitos comuns a várias teorias de aprendizagem que ajudam à compreensão do processo de ensino/aprendizagem num contexto escolar:

- O agente de aprendizagem é o aluno sendo o professor um orientador e um facilitador da aprendizagem;
- A individualidade de cada aluno deve ser respeitada e a aprendizagem deve ser acompanhada da maneira mais individualizada e pessoal possível;
- A aprendizagem de qualquer assunto requer uma continuidade ou sequência lógica e psicológica (Santos, 2001).

Num artigo sobre a prática e os princípios teóricos que regem um professor em contexto de sala de aula (Abreu & Masetto, 1996) os autores propõem algumas características gerais da aprendizagem, sendo elas que:

- Toda a aprendizagem precisa de ser significativa para o aluno, deve estar relacionada com os conhecimentos, experiências e vivências do aluno permitindo assim que o aluno participe no processo de aprendizagem e transfira o que aprendeu para outras situações de vida;
- Toda a aprendizagem é pessoal;
- Toda a aprendizagem tem de ter por finalidade objectivos realistas;
- Toda a aprendizagem tem de ser acompanhada por um feedback;
- Toda a aprendizagem tem de ter por base um bom relacionamento entre os seus intervenientes.

Segundo Moreira, o processo de aprendizagem tem por elementos o professor, o aluno, o conteúdo e as várias variáveis ambientais (Moreira, 1986). Por meio de reflexão sobre o artigo de Moreira, podemos resumir que o processo educacional, para o autor, é dirigido pela relação entre o professor e o aluno, o cerne deste processo põem em foco a aprendizagem do aluno e não o ensino do professor e que é necessária a criação de um ambiente confortável a ambos por forma a facilitar a aprendizagem.

Sobre a literatura disponível podemos resumir que a aprendizagem num contexto escolar é o processo através do qual competências, habilidades, conhecimentos, comportamentos e valores são adquiridos ou modificados resultado de experiências, vivências, estudo, raciocínio ou observação (Ormrod, 2012). O agente principal da aprendizagem é o aluno e o processo de aprendizagem é conduzido pela relação entre o aluno e o professor (Moreira, 1986). É um processo muito pessoal pelo que deve ser o mais personalizado possível respondendo à individualidade de cada aluno (Abreu & Masetto, 1996).



## **2.2 O professor de música**

Sendo os processos de ensino/aprendizagem um assunto bastante investigado e aprofundado sobre várias perspectivas, existe atualmente muita informação sobre os processos e sobre os elementos que constituem este fenómeno. Refletindo agora sobre um dos elementos constituintes deste fenómeno, o professor, vamos procurar aprofundar o nosso entendimento sobre o que define um professor de música e qual é o seu papel no processo de aprendizagem. Após revista a literatura disponível sobre o assunto, podemos observar que a maioria dos investigadores parece concordar que a definição e a função do professor se encontram em constante evolução. Quer seja por influência de factores socioculturais, materiais ou ideológicos o papel do professor é polimórfico no sentido em que se adapta ao contexto, à época e às possibilidades ambientais e materiais de que os professores dispõem. A literatura sugere alguns modelos ideológicos de professor que exploram diferentes abordagens ao ensino. De seguida refiro alguns desses modelos para que possamos refletir sobre as suas semelhanças e diferenças com o objetivo de entender de forma aprofundada o que a literatura sugere que deve ser um professor de música.

Susan Hallam descreve no seu artigo “Instrumental teaching: a Practical Guide to Better Teaching and Learning” o ensino como sendo a transmissão ou a facilitação da aprendizagem acrescentando que, cada vez mais, o ênfase é colocado na facilitação da aprendizagem sendo essa, para a autora, a principal função do professor (Hallam, 1998).

No livro “*How to Teach Piano Successfully*” o autor sugere que um professor bem sucedido é normalmente uma pessoa positiva que sente satisfação ao trabalhar com pessoas de várias idades e que esse é um dos factores importante na escolha desta carreira (Bastien, 1995). O autor considera que as qualidades básicas de um professor bem sucedido consistem no conhecimento, personalidade, entusiasmo, auto-confiança entre outros atributos pessoais. O autor explora ainda uma das qualidades que enumera, a personalidade, apresentando 4 características principais necessárias à personalidade do professor de música sendo elas a paciência, a capacidade de encorajar, ser entusiástico e ser agradável.

No livro “*Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*”, o autor analisa uma masterclass propondo, através da sua análise, um modelo de professor de música com uma “tripla tarefa de instrução”. Para Schön, a primeira tarefa do professor seria a de “lidar com os problemas

substantivos da execução”, ou seja, o professor teria de dominar conhecimentos acerca do instrumento, da acústica e da obra a ser estudada entre muitos outros aspectos considerados importantes para uma boa interpretação musical. A segunda tarefa do professor seria a de adaptar os seus conhecimentos ao aluno tendo em conta as necessidades e as capacidades do aluno em questão, decidindo “o que”, “quando” e “como” ensinar esse aluno de forma a potenciar o processo de ensino/aprendizagem, ou seja, o professor teria de avaliar quais são as capacidades do aluno, naquele momento, e decidir de que forma deve atuar em relação a esse aluno com o objetivo de facilitar a aprendizagem. A terceira tarefa do professor, de acordo com o autor, seria a de realizar as ações acima mencionadas “*dentro de um papel que escolhe cumprir e num tipo de relacionamento que deseja estabelecer com o estudante*”, tendo em conta as questões de relacionamento pessoal entre ele e o aluno, ou seja, o professor teria de, intencionalmente, escolher uma forma de atuar com o aluno com o objetivo de criar um ambiente confortável o que facilitaria a aprendizagem (Schön, 2000).

Na mesma linha de investigação de Schön, Harder tenta completar as características ou competências das quais um professor de música deve ser dotado no seu artigo “*Repensando o Papel do Professor de Instrumento nas Escolas de Música Brasileiras: novas competências requeridas*”. Para o fazer o autor refere 4 características que sugere como sendo necessárias ao professor de música para promover um ensino mais efetivo. A primeira competência seria a capacidade do professor de instrumento oferecer ao seu aluno uma perspectiva de carreira, tendo em conta tanto as capacidades como as limitações desse mesmo aluno. A segunda característica passa pela capacidade de oferecer parâmetros ao seu aluno quanto à aquisição e desenvolvimento de habilidades técnicas. A terceira competência necessária ao professor seria a de adaptar programas pré estabelecidos e construir planos de formação pessoais e flexíveis, respeitando a individualidade de cada aluno. A quarta competência sugerida pelo autor seria a de possuir conhecimento profundo a respeito das discussões relacionadas com a interpretação musical, o que incluiria a expressividade e o conhecimento histórico, entre outros (Harder, 2003).

Num artigo sobre a eficácia das estratégias de ensino, o autor, Manny Brand, apresenta uma compilação de traços de personalidade específicos que sugere como sendo necessários a um bom professor de música. Apresenta também um conjunto de características do que sugere ser um professor de música eficaz referindo que o papel do professor é um assunto muito complexo e continuamente em evolução. Num artigo de Kemp editado em 1982 sobre os traços de personalidade de professores de música, o autor identifica que o professor de música bem sucedido

demonstra normalmente uma personalidade extrovertida ao mesmo tempo que é realista e exigente, tanto com os alunos como consigo próprio.

Num estudo de 1980, conduzido por Taebel, no qual ele inquiriu 201 músicos sobre quais estes achavam ser as competências necessárias a um professor de música, o autor sugeriu que as principais competências de que um professor de música deve ser dotado são a capacidade de detetar erros na performance musical dos seus alunos, a capacidade de dirigir e a capacidade de utilizar a voz como ferramenta de ilustração de um conjunto de técnicas performativas.

Baker, à semelhança de Taebel, em 1982, inquiriu 119 professores de música sobre quais estes achavam ser as competências de que um professor de música deveria ser dotado. Resultado desta pesquisa, o autor elaborou uma lista com as 10 qualidades, comportamentos e características que considerou como as mais significativas, de que um professor de música deve ser dotado. Em primeiro lugar o autor sugere que um bom professor de música é aquele que sente entusiasmo ao ensinar e que se preocupa com os seus alunos; em segundo lugar sugere que um bom professor tem a capacidade de disciplinar os seus alunos mas sempre de forma justa; sugere em terceiro lugar que é possível observar nos alunos de um bom professor uma sensação de aproveitamento, interesse e participação; em quarto lugar sugere que um bom professor tem de ser dotado de boas capacidades de comunicação; em quinto lugar sugere que um bom professor deve ser dotado de sentido de humor; sugere em sexto lugar que um bom professor é também aquele que domina os conteúdos que ministra, neste caso, aquele que domina os domínios técnicos e substantivos inerentes à execução de um instrumento musical; sugere que é também aquele que tem um conhecimento alargado de literatura e que a sabe utilizar; sugere ainda que um bom professor mantém uma boa relação com os alunos, tanto individualmente como em grupo; sugere que um bom professor mantém um nível alto de exigência em relação ao seu trabalho; finalmente, o autor sugere que um bom professor é aquele que faz uso de técnicas positivas de gestão de grupos. O autor conclui a sua pesquisa propondo um modelo de professor eficaz sugerindo que um professor de música eficaz é aquele que apresenta uma personalidade extrovertida, que é entusiástico e que genuinamente se preocupa com os seus alunos. Sugere ainda que seria expectável que os alunos que estão na classe destes “professores eficazes” participassem ativamente nas atividades e demonstrassem prazer no ato de aprender. Este tipo de professores evidenciam conhecimento aprofundado na área da música com particular enfoque na capacidade de diagnosticar e corrigir erros musicais por parte dos seus alunos e na capacidade de usar a sua voz para demonstrar várias técnicas

performativas. São ainda capazes de controlar a sua sala de aula, ou ensaio e conseguem relacionar os conteúdos que ministram com as necessidades ou interesses dos seus alunos tentando oferecer-lhes objetivos e oportunidades que lhes sirvam para o seu futuro (Brand, 1985).

Em forma de sumário, Bastien debruça-se sobre as características de personalidade específicas de um professor, discute sobre qual é o tipo de perfil psicológico que um professor normalmente evidencia e quais são as características de personalidade específicas que um professor deve possuir para ter sucesso. Por outro lado, Schön desenvolve sobre uma visão técnica sobre as competências necessárias a um professor de música criando o que apelida de modelo de “tarefa tripla de instrução”. Este modelo sugere que a relação entre o professor e o aluno faz parte das competências das quais um professor de música deve ser dotado. Harder tenta aproximar e completar estas duas ideias sugerindo um conjunto de outras competências que julga serem necessárias ao sucesso de um professor de música. Considerando os autores até agora mencionados, podemos refletir sobre o que caracteriza um professor de música. Com base na informação enunciada podemos compilar um modelo ideal de professor que seria uma pessoa com uma atitude positiva, entusiástica, encorajadora e agradável que domina os aspectos técnicos inerentes à execução do instrumento, que planeia que conteúdos ensinar e quando os ensinar, que conscientemente adapta a relação que tem com o aluno de forma pessoal, que oferece um perspectiva de carreira ao seu aluno, que oferece parâmetros ao seu aluno quanto à aquisição e desenvolvimento de habilidades técnicas, que adapta os programas pré estabelecidos e constrói planos de formação pessoais e flexíveis, respeitando a individualidade de cada aluno e que possui conhecimento profundo a respeito das discussões relacionadas com a interpretação musical.

Mais recentemente, no artigo *“Instrumental and vocal teacher education: competences, roles and curricula”* os autores apresentam uma visão muito interessante sobre a evolução do papel do professor de música na Europa através de uma investigação desenvolvida em alguns conservatórios. Por meio de reflexão sobre as atuais condições de ensino de música e sobre o papel que o professor de música desempenha neste processo, os autores fizeram uma proposta de um conjunto de competências que os professores terão de abraçar para acompanhar a evolução do sistema de ensino, tomando por base a observação que realizaram em vários conservatórios de música. Sugerem que, devido às exigências das condições de ensino, o papel e a função do professor foram largamente expandidos. Neste ambiente de expansão de contextos de aprendizagem é requerido que os

professores assumam funções de coordenação, de facilitadores, de conselheiros, de gestores de projectos, entre outros, para além da função de professor no sentido tradicional da palavra (Lennon & Reed, 2012). Resultado desta reflexão, foram previstas um conjunto de competências que caracterizam o papel do professor na Europa atual que foram subdivididas em 4 categorias. As (1) competências cognitivas, que envolvem o uso da teoria e do conceito bem como do conhecimento ganho através da experiência, (2) as competências funcionais, que representam a capacidade de fazer, as (3) competências pessoais, que representam o saber ser e estar e as (4) competências éticas, que compreendem os valores pessoais e profissionais.

Na mesma linha de investigação dos autores anteriormente mencionados, no artigo *“Supporting conservatoire students towards professional integration: one-to-one tuition and the potential of mentoring”* os autores, referindo-se especificamente às aulas de instrumento individuais, enumeram uma série de tipologias de relação possíveis entre o professor e o aluno. De acordo com estes autores, um professor de música deve ter a capacidade de instruir, recomendar, aconselhar, treinar e orientar.

O professor é um elemento constituinte do processo de aprendizagem. Como pudemos concluir através da revisão da literatura sobre o assunto, não existe um modelo absoluto de professor de música. Contudo, a partir das várias pesquisas desenvolvidas que abordam este tema, podemos considerar algumas características gerais comuns às várias pesquisas. Segundo a literatura, um professor de música, normalmente, evidencia traços de personalidade característicos e deve possuir um conjunto de competências específicas. A tarefa do professor é uma de complexidade acentuada pela multiplicidade crescente de tarefas a ela associada.

### **2.3 Relação entre o professor e o aluno**

Num estudo desenvolvido em 2006 sobre a influência do relacionamento entre o professor e o aluno é sugerido que o papel que um professor escolhe desempenhar na sua interação com os alunos pode ter um impacto direto no processo de ensino/aprendizagem dos alunos (Allen, Witt, & Wheeless, 2006).

Sobre o papel do professor, Miriam Ben-Peretz escreve que na confusão dos nossos tempos a educação é uma tarefa extremamente difícil e complexa considerando que cada vez mais a tarefa do professor é vaga, ambígua e repleta de incertezas (Ben-Peretz, 2001). A literatura mostra que, contribuindo para a crescente complexidade e para a ambiguidade da tarefa do professor, devemos primeiramente

considerar o aumento exponencial das responsabilidades que um professor detém atualmente. Já na década de 90 do século XX, investigações desenvolvidas na área previam este aumento de responsabilidades e tarefas que iriam recair sobre os professores, nomeadamente pesquisas desenvolvidas por Helsby e Smith & Shacklock em 1999 e 1998 respectivamente.

A literatura mostra também que a relação desenvolvida entre o professor e o aluno pode ter uma influência direta no desenvolvimento do aluno enquanto membro de uma sociedade funcional afectando a ligação do aluno com a escola, a sua motivação para com a aprendizagem, a sua performance escolar bem como a sua saúde e bem-estar mental. Embora a adaptação dos alunos à escola fosse essencialmente examinada através das relações que desenvolviam com os seus colegas, pesquisas recentes tendem a destacar a importância da relação entre os alunos e os professores nessa mesma adaptação (Fredriksen & Rhodes, 2004).

Alunos com capacidades sociais mais desenvolvidas podem desenvolver uma relação mais ativa com os seus professores e colegas o que pode ser interpretado pelos seus professores como, não apenas como competência social, mas também como uma competência cognitiva. Alunos que procurem a aprovação do seu professor podem adoptar comportamentos que os aproximem deste objectivo. Relações ativas entre alunos e professores podem aumentar a motivação dos alunos para aprender e para ativamente participarem no processo de aprendizagem (Brophy & Hancock, 1985).

Apesar de a maioria das investigações se focarem nos resultados dos alunos, observa-se uma tendência de aumento na informação sobre a influência que a relação entre os alunos e professores pode ter no ajuste psicológico dos alunos. Por exemplo, alunos que frequentaram uma escola que promovia deliberadamente a relação entre professores e alunos demonstraram ter menos problemas de integração durante a transição entre escolas. Investigadores destacaram também o impacto positivo que a relação positiva entre alunos e professores tem no desenvolvimento social dos alunos servindo como agente regulador no desenvolvimento das capacidades escolares, sociais e emocionais dos alunos. Estas descobertas sugerem que o apoio de um professor pode ajudar no alívio do stress associado à integração social dos alunos (Davis, 2003).

Investigadores identificaram um conjunto de fatores que contribuem para a qualidade da relação entre professores e alunos. O desenvolvimento destas relações é um processo dinâmico que é assente em crenças, valores e capacidades de todos os elementos. Alunos que sejam bons na interação com o seu professor têm uma maior probabilidade de lhe recorrer no caso de precisarem de apoio seja

este de carácter académico ou emocional. Alunos que demonstrem comportamentos disruptivos tem uma maior probabilidade de desenvolver uma relação negativa com o seu professor que poderá ser caracterizada pelo conflito e falta de apoio (Coie & Koepl, 1990).

Investigadores apresentaram um conjunto de modelos teóricos que tentam enquadrar as diferentes tipologias de relação possíveis entre alunos e professores e os respetivos papéis dos seus intervenientes em cada um deles. Investigadores que olham para esta relação com uma visão de ligação emocional entendem-na como uma extensão da relação parental. Sob esta perspectiva uma relação carinhosa e apoiada caracterizada pelo diálogo aberto, confiança e envolvimento é necessária para ajudar os alunos a desenvolverem comportamentos sociais adequados e capacidades cognitivas e emocionais (Baker & Bridger, 1997). A literatura sugere que uma boa relação entre professor e aluno é caracterizada por baixos níveis de conflito e altos níveis de proximidade promovendo a motivação para explorar e desenvolver as suas capacidades sociais, emocionais e cognitivas. Isto pode ser particularmente importante para adolescentes considerando as profundas mudanças porque passam em relação à sua imagem de quem são, à mudança e ainda à procura da relação certa com os seus pais e colegas. Como os professores têm a vantagem de se poderem manter de fora destas mudanças podem oferecer de forma imparcial apoio e direção ao mesmo tempo que podem transmitir valores e perspectivas (Rhodes, Grossman, & Resch, 2000). Estas pesquisas sugerem que ao criar um ambiente que encoraje sentimentos de pertença e apoio, os professores podem ao mesmo tempo ir de encontro aos objectivos escolares definidos bem como das necessidades sociais dos alunos (Davis, 2001).

A literatura mostra que a relação entre o professor e o aluno pode afectar diretamente o funcionamento e o sucesso académico e psicológico de um aluno. Apesar de este ser um assunto que não atinge o consenso entre os vários investigadores, nenhum nega a sua existência nem a sua importância no percurso e no sucesso escolar dos alunos. Contudo, relações de proximidade entre alunos e professores tendem a ser a exceção e não a regra (Lempers & Clark-Lempers, 1992). Tal pode acontecer pela forma como as escolas modernas estão organizadas e pela crescente associação de responsabilidades à tarefa do professor. Este aumento de responsabilidades parece dificultar a oferta de um apoio mais personalizado e individualizado porque os professores vêm a sua disponibilidade reduzida, disponibilidade que lhes seria necessária para investir nestas relações. A importância dada pela literatura à relação entre os professores e os alunos leva-nos a refletir sobre a necessidade de criar as condições necessárias para que esta

relação possa ser desenvolvida de uma forma saudável e tendo em conta o sucesso escolar dos alunos.

## 2.4 O papel dos pais no processo educacional

O papel e a influência dos pais no processo educacional é um assunto que tem ganho a atenção de vários autores sob variadas perspectivas e visões da mesma. Num estudo recentemente conduzido por Flávia Silva, com o propósito de descobrir qual é a influência da família no processo de aprendizagem das crianças, a autora sugere que a criança em desenvolvimento vai sofrer fortes influências por parte da sua família que se irão traduzir, positiva ou negativamente, diretamente nos processos de ensino/aprendizagem dessa criança. Sugere também que todo o processo de aprendizagem escolar não está restrito à escola e atribui em grande medida o sucesso escolar dos alunos à qualidade da participação da família no processo educacional. Segundo a autora, a importância da família no processo de aprendizagem é de tamanha importância que as escolas devem-se aperceber desse fato e procurar formas de envolver a família no processo de educação de forma ativa, seja por participação em atividades seja por simplesmente manter a comunicação com os professores em relação ao processo dos seus educandos (Silva, 2012).

No artigo *“Social Relationships and Motivation in Middle School: The Role of Parents, Teachers, and Peers”* o autor conduz um estudo que pretende examinar qual a influência que o apoio parental, e dos colegas, tem nos resultados escolares e na motivação de um grupo de alunos de classe média. Através das informações que obtém através do estudo referido, o autor sugere que um aluno motivado é aquele que beneficia de uma relação de apoio quer com os seus colegas quer com os seus pais e, por essa razão, tem uma maior probabilidade de atingir resultados mais elevados num ambiente escolar. Também a partir deste estudo o autor sugere que o tipo de relação desenvolvida pelos alunos com os seus pais e com os seus colegas tem uma influência notória no bem estar dos alunos na escola o que por sua vez tem novamente uma influência direta nos resultados académicos desses alunos (Wentzel, 1998).

A influência dos pais no processo educacional e nos resultados escolares dos seus educandos é um assunto que está presente em várias pesquisas recentes e cuja validade foi corroborada várias vezes. Contudo, a influência que as expectativas que os pais podem ter em relação a uma aula, por exemplo uma aula



de música, é um assunto que ainda não foi devidamente explorado sendo a literatura sobre o assunto escassa.

Fatma Bikmaz conduz um estudo que se aproxima dos objetivos definidos para esta pesquisa. O autor pretende através deste estudo descobrir se as expectativas dos pais são diferentes em relação a um professor do ensino público e a um professor do ensino privado. Por meio de questionários, o autor tenta descobrir quais são as expectativas dos pais, tomando em conta o tipo de ensino em que os seus filhos estão matriculados. Tomando por base os resultados que obteve através dos questionários, o autor pode posteriormente observar se existem, ou não, diferenças nas expectativas dos pais em relação ao professor dos seus filhos.

O propósito deste projeto é semelhante ao do estudo em cima mencionado, excluindo contudo a natureza da tipologia de ensino, no sentido em que tenta descobrir quais são as expectativas dos pais em relação ao professor de música dos seus filhos. Qual é a influência que as expectativas que os pais possam ter em relação a uma aula específica pode ter nos resultados que os seus educandos? Será que os pais esperam de todos os professores a mesma coisa ou será que têm diferentes expectativas para diferentes disciplinas? Será que os pais esperam o mesmo do professor de matemática que esperam do professor de música? Será que essa diferença de expectativas tem alguma influência nos resultados obtidos pelos alunos?

## **2.5 O triângulo educacional pai/professor/aluno**

Como a literatura mostra, podemos considerar atualmente como fazendo parte do processo educacional os elementos aluno, pais e professor. Também tomando por base a literatura disponível sobre o assunto, vamos para o propósito deste ponto considerar que o envolvimento parental desempenha um papel fundamental no sucesso académico dos seus filhos.

Andrea Creech, no artigo *“Learning a musical instrument: the case for parental support”*, apresenta reflexões sobre a relação entre os alunos, os pais e os professores, que tipologia de relações se podem estabelecer e que influência é que cada tipo de relação pode ter nos resultados académicos dos alunos. No caso específico da pesquisa que desenvolvemos, devemos considerar a relação entre os alunos, os pais e o professor de música considerando todas as implicações que a última designação acarreta.

No artigo de Creech, a autora especifica três tipos de envolvimento parental, nomeadamente, o (1) envolvimento “behavioral”, o (2) envolvimento cognitivo e o (3) envolvimento pessoal.

Considera-se por (1) envolvimento “behavioral” aquele que compreende ações como a monitorização do estudo ou a participação ativa na sessão de estudo e/ou mesmo a adopção do papel do professor em ambiente familiar. Num estudo desenvolvido por Brokaw em 1982, o autor descobriu que, embora não fosse surpreendente a relação entre a quantidade de horas de estudo dispensada e o sucesso alcançado aquando da performance, surpreendentemente descobriu que era um maior indicador de sucesso aquando da performance, o número de horas que os pais dispensavam para monitorizar as sessões de estudo dos seus filhos. Em 1995, Davidson demonstrou que o compromisso dos pais em assistir e em encorajar os seus filhos em estágios iniciais de aprendizagem era um fator influente de futuro sucesso académico musical com maior importância do que qualquer tipo de conhecimento especializado por parte dos pais.

Considera-se por (2) envolvimento cognitivo aquele em que se expõem a criança a estímulos específicos do domínio cognitivo. A exposição de crianças a este tipo de estímulos tem resultados comprovados em várias áreas das artes (Creech, 2010). Este tipo de estímulo está comumente associado a crianças sobredotadas, casos em que os pais destas crianças devotam grande parte do seu tempo e da sua energia a satisfazer as necessidades intelectuais dos seus filhos ao os encorajarem a fazerem um uso produtivo do seu tempo, ao lhes providenciarem oportunidades desafiantes, ao se certificarem de que providenciam aos seus filhos as condições necessárias para que possam estudar e trabalhar com privacidade. Num contexto musical, este tipo de envolvimento está associado à facilitação de oportunidades e materiais que possam assistir ao desenvolvimento da inteligência musical dos seus filhos tais como fomentar a audição e discussão de obras musicais em casa, encorajar a participação ativa dos seus filhos em atividades musicais extra curriculares, levar os seus filhos a assistir a concertos de músicos profissionais e providenciar os materiais necessários ao normal desenvolvimento dos seus filhos.

Considera-se por (3) envolvimento pessoal aquele em que a manutenção do bem estar da criança é o objeto. Vários investigadores da área da educação, como Crozier ou Brown, descobriram que crianças de todas as faixas etárias valorizam a ajuda, o interesse e o apoio dos seus pais e que essa valorização tem uma influência no comportamento das crianças que se prolonga durante o percurso escolar dessas crianças. Contudo, Crozier enfatiza que as crianças necessitam de ter algum controlo sobre este envolvimento parental destacando a importância da

negociação em detrimento da imposição. Considerando as especificidades que a prática de um instrumento musical acarreta e o potencial para o conflito inerente particularmente em relação ao estudo, às preferências musicais e ao tempo de prática necessário para atingir um nível elevado de performance é surpreendente que este seja um assunto ainda pouco explorado (Creech, 2010). Este tipo de envolvimento representa um conjunto de desafios para os pais das crianças, desafios como os de responder às sempre diferentes necessidades emocionais das crianças, a capacidade de fazer com que as crianças se sintam amadas, a perseverança de manter valores, a afirmação da individualidade da criança ao mesmo tempo que se espera competência, e estarem sempre presentes em todos os momentos que sejam necessários.

Ainda no mesmo artigo Creech sugere 6 tipologias de “triângulos educacionais” com base nos resultados que obteve na sua pesquisa. Identifica-os como “*Solo leader*” em que o professor é um elemento externo do triângulo e apenas introduz informação no processo educacional e o aluno não tem qualquer influência nas decisões sobre o processo de ensino/aprendizagem; “*Dominant Duo*” em que existe um canal de comunicação entre os pais e o professor mas o aluno é mantido de fora desta relação não tendo uma influência direta nas escolhas referentes ao processo educacional; “*Dynamic duo*” em que existe comunicação ativa entre o professor e o aluno mas os pais mantêm-se de fora desta relação tendo conhecimento mas sem influenciar diretamente o processo de ensino/aprendizagem; “*Double duo*” em que existe comunicação ativa entre os pais e os alunos e entre os alunos e o professor sendo que estes dois duos funcionam separadamente; “*Discordant Trio*” em que não há qualquer tipo de comunicação entre nenhum dos três elementos constituintes do processo sobre as decisões a tomar sobre o processo de ensino/aprendizagem; “*Harmonious Trio*” em que existe comunicação ativa entre todos os elementos constituintes do processo de ensino/aprendizagem.

É importante referir que cada um destes triângulos têm implicações distintas na vida escolar dos alunos e especialmente nos seus resultados escolares. Creech descobriu que o “*Discordant Trio*” em que não há comunicação entre os elementos constituintes do processo de ensino/aprendizagem é o tipo de triângulo educacional que produz os piores resultados académicos e que o triângulo educacional que produz os resultados mais consistentes é o “*Harmonious Trio*” em que existe um canal de comunicação entre todos os três elementos constituintes do processo de ensino/aprendizagem, o aluno, os pais do aluno e o professor.

Considerando o acima exposto, impõem-se a necessidade de formar os professores no sentido de considerarem a tipologia de relação que querem, e que

podem, desenvolver com os seus alunos, e com os pais desses alunos, no sentido de potenciar os resultados escolares dos mesmos. A importância desta relação parece ser de tal ordem que uma boa manutenção desta relação pode alterar todo o percurso académico de um aluno em particular.



## 3. Método

### **3.1 Introdução**

Esta pesquisa foi desenvolvida com o propósito de descobrir quais são as expectativas dos pais em relação às aulas de instrumento dos seus educandos. Apesar de a influência parental no desenvolvimento e sucesso acadêmico dos alunos ser um assunto investigado e corroborado por diversos autores, como Creech ou Crozier, a influência que as expectativas dos pais em relação a uma disciplina específica podem ter no sucesso dos alunos é um assunto que não foi ainda devidamente explorado. Esta pesquisa pretende aprofundar o entendimento do que um pai, ou uma mãe, esperam que o seu educando receba de uma aula de instrumento o que poderá contribuir diretamente para uma relação entre os pais, aluno e professor mais clara e, conseqüentemente, para a otimização do processo de ensino/aprendizagem. Para servir o propósito desta pesquisa foi desenhado um estudo em que os pais dos alunos do curso oficial de música do Conservatório de Música da Jobra providenciaram a sua opinião em relação a este assunto através do preenchimento de questionários especificamente desenvolvidos para o propósito.

### **3.2 Desenho do estudo e questionários**

O processo de desenho do estudo iniciou-se com uma pesquisa sobre as várias tipologias de estudos que existem para que se pudesse escolher o mais adequado à pesquisa em questão. A classificação das tipologias de estudos é feita tendo em conta os seus objetivos gerais. Dessa forma, é possível separar as tipologias de pesquisa em três grupos principais, as (1) pesquisas exploratórias, as (2) pesquisas descritivas e as (3) pesquisas explicativas (Sampieri, 2010). As (1) pesquisas exploratórias estabelecem critérios, métodos e técnicas para a elaboração de uma pesquisa e visam oferecer informações sobre o objeto de pesquisa e formular hipóteses. São o tipo de pesquisas normalmente utilizados quando se aborda um tema pouco estudado ou que ainda não foi abordado por completo, este tipo de pesquisa visa a descoberta, a elucidação de fenómenos ou a explicação daqueles que apesar de evidentes não são cientificamente aceites. As (2) pesquisas descritivas visam a identificação, registo e análise das características, fatores ou variáveis que se relacionam com o objeto de estudo. Têm por finalidade observar e registar informação sem contudo entrar no campo dos conteúdos. Neste tipo de pesquisa o investigador não pode interferir no processo sendo que deverá apenas descobrir a frequência com que determinado fenómeno ocorre, ou como

funciona um determinado processo. Este tipo de pesquisa pode ser entendida como um estudo de caso onde, após a recolha dos dados, é descrito o objeto de estudo (Sampieri, 2010). As (3) pesquisas explicativas são mais profundas do que as descritivas no sentido em que para além do registo e da análise das características, fatores ou variáveis relacionadas com o objeto de estudo existe ainda a interpretação dos resultados obtidos. Esta prática visa estruturar e definir modelos teóricos, relacionar hipóteses para que, através de processos lógicos, se obtenham novas hipóteses. As pesquisas explicativas exigem um maior investimento e reflexão sobre o objeto de estudo porque visam identificar os fatores que contribuem para a ocorrência de um determinado fenómeno ou as variáveis que afetam o processo. Após um processo de reflexão sobre esta informação, definiu-se que para atingir os objetivos propostos teriam de ser incluídos traços de dois tipos de pesquisa, nomeadamente traços da pesquisa descritiva e da pesquisa explicativa.

Para recolher a informação necessária ao desenvolvimento desta pesquisa foi elaborado um questionário. O questionário é uma ferramenta de pesquisa que teve origem nos estudos sociais e continua hoje a ser uma das ferramentas de investigação mais utilizadas nesta área (Robson, 2002; Bryman, 2012). Por esta razão, e por ser uma ferramenta que está bem adaptada a estudos descritivos (Kelley, Clark, Brown, & Sitzia, 2003) esta foi a ferramenta eleita para colecionar a informação necessária.

### **3.2.1 Porquê um questionário?**

Os questionários são mais frequentemente utilizados como parte de estudos não-experimentais com um desenho fixo. Apesar de não haver nenhum impedimento à utilização do questionário como ferramenta de pesquisa em pesquisas exploratórias, descritivas ou explicativas, os questionários não estão adaptados ao desenvolvimento de pesquisas exploratórias. Segundo Robson, nada impede a elaboração de um conjunto de questões de resposta livre com o objetivo de explorar uma determinada área contudo esta seria uma forma extremamente ineficaz de conduzir uma pesquisa exploratória. Os questionários são mais eficazes em pesquisas que façam uso de um conjunto de questões standardizadas e onde se saiba qual é o tipo de informação que se pretende obter (Robson, 2002).

O uso do questionário é principalmente encontrado em pesquisas descritivas. O questionário fornece uma grande quantidade de informação sobre as características do objeto de estudo bem como sobre a relação entre essas características (Robson, 2002). Por exemplo, podemos estar interessados em



descobrir quais são as expectativas dos pais em relação às aulas de instrumento dos seus filhos e descobrir ao mesmo tempo de que forma é que essas expectativas estão relacionadas com o instrumento que tocam ou com o grau de escolaridade que frequentam. A partir deste ponto, por meio de reflexão, são introduzidos traços de uma pesquisa explicativa.

Os questionários são uma forma muito útil de gerar grandes quantidades de informação, contudo, o seu uso deve ser ponderado pois acarreta na mesma medida vantagens e desvantagens. Devem ser tidas em conta as seguintes desvantagens quando se escolhe utilizar questionários:

- A informação é condicionada pelas características dos respondentes, tais como a sua memória, seu conhecimento, experiência, motivação e personalidade;
- Os respondentes não irão necessariamente reportar as suas crenças ou atitudes de forma fiel podendo adaptar as suas respostas ao que acreditam ser correto;
- Os questionários têm, usualmente, uma taxa de devolução baixa;
- Ambiguidades ou mal entendimento acerca das questões do questionário podem não ser detetadas;
- Os respondentes podem não levar o questionário a sério o que pode condicionar e/ou falsear os resultados.

Devem ser tidas em conta as seguintes vantagens quando se opta por utilizar questionários como ferramenta de investigação:

- Providenciam uma abordagem relativamente simples ao estudo de atitudes, valores, crenças ou motivos;
- Podem ser adaptados à recolha de informação de virtualmente qualquer tipo de população humana;
- Geram grandes quantidades de informação estandardizada;
- Podem ser um método de recolha de informação eficiente, de baixo custo e rápido;
- Permitem o anonimato dos respondentes o que pode encorajar a honestidade das respostas em domínios de questões sensíveis.

Após esta recolha de informação, considerando as vantagens e as desvantagens que o uso de um questionário acarreta, por meio de reflexão, definiu-se que o questionário era uma ferramenta de investigação bem adaptada ao desenvolvimento desta pesquisa. A implementação consequente do questionário implica o conhecimento da amostra da população alvo. A população alvo representa todos os sujeitos que se enquadram no perfil traçado, por exemplo, no caso desta pesquisa, a população é representada por todos os pais cujos filhos estejam a aprender a tocar um instrumento musical. A amostra da população representa uma percentagem da população, à qual os questionários serão administrados, e sobre a qual generalizações serão elaboradas a partir dos resultados obtidos (Robson, 2002).

O desenho do questionário, nomeadamente as questões que compõem o questionário, devem ser elaboradas com o objetivo de ajudar a responder aos objetivos da pesquisa. O processo de elaboração das questões deve ser fundamentado e baseado na literatura existente sobre o assunto para que se evite a geração de informação duplicada ou sem função para a pesquisa em questão. As questões devem ser elaboradas de forma a que a informação gerada seja válida, que promova a participação dos respondentes e que gere informação precisa. Os respondentes devem ser capazes de perceber as questões com o sentido que o investigador pretende que estas sejam percebidas. A arte maior no desenho de um questionário é a de conseguir produzir as questões de uma forma que os respondentes entendam exatamente o que é esperado deles, que queiram responder a essas questões honestamente ao mesmo tempo que as questões permaneçam fiéis aos objetivos da pesquisa (Robson, 2002).

Depois de desenvolvido um primeiro modelo de questionário este deve ser testado por forma a corrigir quaisquer incoerências de conteúdo ou ambiguidades na compreensão das questões, este teste é normalmente levado a cabo num ambiente informal, junto de colegas, amigos ou família, em que lhes é pedido que leiam o questionário providenciando algum tipo de comentários construtivos para o melhoramento do questionário. Efectuadas quaisquer alterações ao questionário este deve agora ser pilotado. O teste piloto consiste na distribuição de um número reduzido de questionários, a um grupo controlado de indivíduos, com o objetivo de detetar quaisquer falhas de conteúdo, ambiguidades ou ainda questões relacionadas com a organização ou grafismo do questionário.

Depois de implementadas as sugestões do teste piloto, a principal tarefa do investigador é, naquele momento, a de finalizar os processos de análise que vão ser

utilizados na análise da informação obtida e distribuir os questionários à amostra da população incidente.

A informação obtida através dos questionários deve ser analisada. Para que esta tarefa seja possível é necessário proceder à codificação da informação. No caso de o questionário conter apenas respostas de questões fechadas esta tarefa é levada a cabo de forma simplificada, no caso de conter respostas a questões de resposta livre esta é uma tarefa que adquire uma maior complexidade. No caso das respostas fechadas, a tarefa de codificar a informação é relativamente simples. Normalmente é atribuído a cada um dos parâmetros de resposta um símbolo numérico e a análise pode ser feita diretamente. O caso das respostas livres envolve a combinação da informação contida na resposta num conjunto de categorias limitado que permite a análise estatística. O objetivo deste processo é o de simplificar muitas respostas ao as classificar como fazendo parte de um grupo comum sendo necessário considerar que, a inclusão de questões de resposta livre, implica perda de informação durante o processo de análise. Este processo transforma a informação obtida através das respostas às questões de resposta livre num conjunto de respostas estandardizadas.

O questionário desenvolvido para esta pesquisa (ver anexo H) contém 21 questões de resposta fechada e 2 questões de resposta livre. As questões de resposta fechada são uma afirmação seguida de uma escala de 5 valores (concordo totalmente, concordo, indeciso, discordo, discordo totalmente) que representam o grau de concordância do respondente com a afirmação. Ainda pertencendo ao grupo das questões de resposta fechada, fazem parte deste grupo duas questões que servem para enquadrar a informação obtida num perfil de idade e de instrumento. As questões foram elaboradas tomando por base a literatura disponível sobre o assunto e dividem-se em 3 categorias de questões.

A primeira categoria compreende as questões que dizem respeito aos traços de personalidade específicos de um professor e onde se procura saber que tipos de traços de personalidade espera um pai que um professor seja dotado. Os pais são questionados no sentido de perceber se esperam que um professor seja, por exemplo, paciente ou objetivo entre outras características.

A segunda categoria compreende as questões que dizem respeito às exigências da profissão de um professor e onde se procura perceber até que ponto os pais dos alunos compreendem quais são as tarefas que fazem, e as que não fazem parte da profissão de professor. Com este objetivo em vista os pais são questionados no sentido de perceber se acham que um professor, por exemplo, se

deve manter em formação, se acham que um professor deve ter a capacidade de disciplinar os seus alunos, entre outras.

A terceira categoria compreende as questões que dizem respeito à relação entre os pais e o professor onde se tenta perceber qual é a visão dos pais sobre este assunto. Os pais são questionados no sentido de perceber se acham que, por exemplo, os professores devem manter um canal de comunicação constante com os pais ou se acham que um professor deve ser capaz de providenciar conselhos aos pais acerca da educação dos seus filhos, entre outras.

As questões de resposta livre servem como complemento e/ou acréscimo de informação no sentido em que os pais dos alunos podem dissertar sobre quais acham ser os deveres de um professor para com os alunos e, quais acham ser os deveres de um pai para com a aula de instrumento do seu educando.

Na primeira fase de desenvolvimento do questionário foi revista a literatura disponível sobre o assunto para que as questões pudessem ser elaboradas de uma forma fundamentada. Foi também nesta fase que foi criado o primeiro rascunho do questionário a ser implementado e que foi identificada a população alvo. Após um teste informal ao questionário foram efetuadas revisões para que o questionário se tornasse mais simples e mais eficaz.

Numa segunda fase foi levada a cabo a pilotagem do questionário para que pudessem ser identificadas quaisquer incoerências de conteúdo, ou dúvidas por parte dos respondentes. A resposta ao questionário foi positiva sendo que nenhuma das questões suscitou dúvidas aos respondentes. O tempo médio de preenchimento do questionário foi de cerca de 10 minutos.

### **3.3 Participantes**

O Conservatório de música da Jobra é uma escola particular do Ensino Artístico de Música portadora de autorização definitiva de funcionamento. O CMJ situa-se na freguesia da Branca no concelho de Albergaria-a-Velha. Nasceu em 1986 como uma secção do Movimento de Jovens da Branca, atualmente associação de Jovens da Branca. A Jobra surgiu ligada à igreja para ocupar os tempos livres dos jovens, tendo como objeto social a divulgação e o desenvolvimento artístico da cultura, do desporto e recreio de toda a população. A escola de música iniciou a sua atividade ministrando o ensino livre com vários cursos de instrumento assim como formação musical e classe de conjunto. A partir de 1995 passou a integrar a lista de escolas que oferece o ensino oficial de música.

Para iniciar o processo de recolha de informação os questionários foram entregues aos pais dos alunos do curso oficial de música do Conservatório de Música da Jobra, que constituem a amostra da população alvo desta pesquisa. O Conservatório de Música da Jobra é constituído, atualmente, por 277 alunos do curso oficial de música, distribuídos do 1º ao 5º grau de escolaridade, com idades compreendidas entre os 9 e os 16 anos. Foram entregues 232 questionários. Os questionários foram entregues pelo conservatório, através do professor de formação musical, diretamente aos alunos na aula de formação musical para que estes o pudessem entregar diretamente aos seus pais. O prazo definido para o preenchimento e devolução do questionário compreendeu um período de 3 semanas. No final do prazo definido para a devolução dos questionários procedeu-se à recolha dos mesmos. Dos 232 questionários entregues foram devolvidos devidamente preenchidos 76 questionários o que representa uma taxa de devolução de aproximadamente 35%.

### **3.3 Processamento dos dados**

O processamento da informação foi efetuada em duas fases, na primeira fase foi analisada a informação obtida a partir das questões de resposta fechada sendo as questões de resposta livre analisadas posteriormente. Para analisar a informação obtida através das questões de resposta fechada foi atribuído um código de identificação a cada valor da escala o que possibilitou uma leitura facilitada dos valores respetivos de cada afirmação (ver anexo I). Na segunda fase foram analisadas as questões de resposta livre. A análise destas questões foi subdividida em duas fases: na primeira subfase procedeu-se à codificação da informação obtida e foi atribuído a cada termo resultante da codificação um código de identificação; na segunda subfase foi aplicado o mesmo processo de análise aplicado às questões de resposta fechada para que a tarefa de verificar a frequência de cada termo fosse facilitada (ver anexo J). Este foi o método de análise escolhido porque permitiu uma leitura de valores clara e rápida.

## 4. Resultados

#### **4.1 Descrição da amostra**

A amostra desta pesquisa é composta pelos pais dos alunos do curso oficial de música do Conservatório de Música da Jobra. De um total de 76 questionários devolvidos, 22 desses questionários são provenientes de pais de alunos do primeiro grau, 28 pais de alunos do segundo grau devolveram o questionário devidamente preenchido, 6 pais de alunos do terceiro grau, 7 pais de alunos do quarto grau, 12 pais de alunos do quinto grau e 1 pai que não identificou qual o grau de escolaridade do seu educando.

De um total de 76 questionários devolvidos, 8 desses questionários são provenientes de pais de alunos de guitarra, 7 pais de alunos de trompete devolveram o questionário devidamente preenchido, 10 pais de alunos de piano, 4 pais de alunos de percussão, 9 pais de alunos de saxofone, 2 pais de alunos de trombone, 5 pais de alunos de flauta, 4 pais de alunos de violoncelo, 8 pais de alunos de violino, 7 pais de alunos de clarinete, 3 pais de alunos de viola, 1 pai de alunos de fagote, 2 pais de alunos de contrabaixo, 2 pais de alunos de acordeão, 3 pais de alunos de trompa e 1 pai de alunos de órgão.

De um total de 76 questionários devolvidos 3 são provenientes de pais de alunos de guitarra do primeiro grau, 2 do segundo grau, 1 do quarto grau e 2 do quinto grau; 3 são provenientes de pais de alunos de trompete do primeiro grau, 2 do segundo grau e 1 do quarto grau; 4 são provenientes de pais de alunos de piano do primeiro grau, 3 do segundo grau, 2 do terceiro grau e 1 do quarto grau; 2 são provenientes de pais de alunos de percussão do primeiro grau e 2 do segundo grau; 1 é proveniente de pais de alunos de saxofone do primeiro grau, 6 do segundo grau, 1 do quarto grau e 1 do quinto grau; 1 é proveniente de pais de alunos de trombone do primeiro grau e 1 do quarto grau; 3 são provenientes de pais de alunos de flauta do primeiro grau e 2 do quinto grau; 1 é proveniente de pais de alunos de violoncelo do primeiro grau, 2 no segundo grau e 1 no 5 grau; 3 são provenientes de pais de alunos de violino no 2 grau, 1 no terceiro grau e 4 no quinto grau; 2 são provenientes de pais de alunos de clarinete no primeiro grau, 2 no segundo grau, 1 no terceiro grau, 1 no quarto grau e 1 no quinto grau; 2 são provenientes de pais de alunos de viola no segundo grau e 1 no quarto grau; 1 é proveniente de pais de alunos de fagote no segundo grau; 1 é proveniente de pais de alunos de contrabaixo do segundo grau e 1 do quinto grau; 1 é proveniente de pais de alunos de acordeão do primeiro grau e 1 do terceiro grau; 1 é proveniente de pais de alunos de trompa no primeiro grau e 2 do segundo grau; 1 é proveniente de pais de alunos de órgão no terceiro grau.

**Tabela 1: Relação entre instrumento e grau de escolaridade**

Instrumento/Grau	1º	2º	3º	4º	5º	Nº de alunos por instrumento
Guitarra	3	2	0	1	2	<b>8</b>
Trompete	3	2	0	1	0	<b>6</b>
Piano	4	3	2	1	0	<b>10</b>
Percussão	2	2	0	0	0	<b>4</b>
Saxofone	1	6	0	1	1	<b>9</b>
Trombone	1	0	0	1	0	<b>2</b>
Flauta	3	0	0	0	2	<b>5</b>
Violoncelo	1	2	0	0	1	<b>4</b>
Violino	0	3	1	0	4	<b>8</b>
Clarinete	2	2	1	1	1	<b>7</b>
Viola	0	2	0	1	0	<b>3</b>
Fagote	0	1	0	0	0	<b>1</b>
Contrabaixo	0	1	0	0	1	<b>2</b>
Acordeão	1	0	1	0	0	<b>2</b>
Trompa	1	2	0	0	0	<b>3</b>
Órgão	0	0	1	0	0	<b>1</b>
Nº de alunos por grau	<b>22</b>	<b>28</b>	<b>6</b>	<b>7</b>	<b>12</b>	

## 4.2 Análise dos dados

Analizando as questões de resposta fechada observamos que a incidência de respostas não é equilibrada, ou seja, a maioria das incidências de resposta divide-se entre os valores “*concordo totalmente*” e “*concordo*”. Considerando todas as respostas dadas, podemos observar que cerca de 50% das incidências de resposta recaem sobre o valor “*concordo totalmente*”, cerca de 40% das incidências de resposta recaem sobre o valor “*concordo*” sendo os restantes 10% repartidos entre os restantes valores da escala. É de seguida apresentada na “*tabela 2*” a incidência das respostas por questão, de forma percentual.



**Tabela 2: incidência de respostas global**

%	Q1	Q2	Q3	Q4	Q5	Q6	Q7	Q8	Q9	Q10
CT	50	37	45	55	87	16	75	22	84	55
C	40	49	50	42	13	58	25	50	15	44
I	8	11	3	3	0	21	0	20	1	0
D	1	2	1	0	0	1	0	5	0	0
DT	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0
NR	0	1	1	0	0	3	0	3	0	1

%	Q11	Q12	Q13	Q14	Q15	Q16	Q17	Q18	Q19
CT	70	67	24	45	42	71	37	32	60
C	28	32	54	49	51	26	61	66	34
I	1	0	16	4	1	0	1	0	3
D	0	0	4	1	1	2	0	1	0
DT	0	0	0	0	2	0	0	0	0
NR	1	1	2	1	3	1	1	1	3

Como foi mencionado anteriormente, tomando por base a pesquisa de Bikmaz e Guler, o questionário foi desenvolvido englobando três categorias de questões distintas. A primeira categoria de questões diz respeito aos traços de personalidade específicos de um professor, a segunda categoria diz respeito às exigências específicas da profissão de um professor e a terceira categoria diz respeito à relação entre os pais dos alunos e o professor. Analisando as incidências de resposta por categoria de questões observamos que, em relação às afirmações sobre os traços de personalidade as incidências de resposta repartem-se equilibradamente entre os valores “*concordo totalmente*” e “*concordo*”. Em relação às afirmações sobre as exigências da profissão a maioria dos pais concorda totalmente com as afirmações apresentadas. Observamos ainda que, em relação às afirmações sobre a relação entre os pais dos alunos e o professor, as incidências de resposta repartem-se novamente de forma equilibrada entre os valores “*concordo*” e “*concordo totalmente*”. Apresentamos de seguida, na “*tabela 3*” a ilustração destas relações, percentualmente.

**Tabela 3: incidência de respostas por categoria de questões**

%	Traços de personalidade	Profissão	Relação entre pais e professores
<b>CT</b>	46	61	42
<b>C</b>	46	33	49
<b>I</b>	5	4	7
<b>D</b>	1	1	0
<b>DT</b>	1	0	0
<b>NR</b>	1	1	2

As questões de resposta livre, embora representassem à partida um desafio do ponto de vista analítico, foram incluídas neste questionário porque representam uma possível fonte de informação válida que não poderia ser obtida a partir das questões de resposta fechada. Visto a informação obtida a partir das questões de resposta livre ter um carácter descritivo, para que os resultados pudessem ser apresentados de uma forma homogénea, procedeu-se à codificação desta informação o que possibilitou o tratamento desta informação de uma forma percentual. Do processo de codificação resultaram duas tabelas sendo que a “*tabela 4*” diz respeito ao que os pais dos alunos acham ser os deveres de um professor para com um aluno e a “*tabela 5*” diz respeito ao que os pais dos alunos acham ser os deveres dos pais para com as aulas de instrumento dos seus educandos.

**Tabela 4: Deveres dos professores**

<b>Deveres dos professores</b>
1 - Ensinar
2 - Motivar
3 - Promover o gosto pelo instrumento
4 - Criar uma relação próxima com o aluno
5 - Ensinar a estudar
6 - Compreender as dificuldades do aluno
7 - Adaptar a matéria às capacidades do aluno
8 - Acompanhar a vida dos alunos para além das aulas
9 - Ser paciente/compreensivo
10 - Ser exigente
11 - Apelar à criatividade
12 - Avaliar

13 - Comunicar claramente com os alunos

14 - Estudar com o aluno na sala de aula

15 - Dosear o volume de trabalho que exige dos seus alunos

16 - Disciplinar/elogiar o aluno quando merece

17 - Ser objetivo

18 - Orientar

19 - Deve ser um amigo

**Tabela 5: Deveres dos pais**

**Deveres dos pais**

1 - Supervisionar/controlar o estudo/trabalhos para casa

2 - Motivar os filhos

3 - Certificarem-se de que os filhos mantêm um comportamento adequado

4 - Criar condições adequadas ao estudo

5 - Providenciar apoio aos filhos

6 - Apelar à responsabilidade

7 - Apelar à prática regular do instrumento que estudam

8 - Ajudar a estudar em casa/ajudar com os trabalhos para casa

9 - Providenciar o material necessário

10 - Reconhecer a evolução dos filhos

11 - Contatar o professor

12 - Motivar os filhos para o estudo

13 - Apelar ao respeito pelo professor

14 - Saber se os filhos têm faltas de material

15 - Trabalhar juntamente com os professores para atingirem um mesmo objetivo

16 - nenhuns

17 - Acompanhar a vida escolar dos filhos

18 - Dialogar com os filhos

19 - Incutir gosto pelo instrumento

Estas tabelas possibilitaram que a informação obtida através das questões de resposta livre pudessem ser tratadas da mesma forma que a informação obtida através das questões de resposta fechada. Procedeu-se então à contabilização da

frequência de cada termo nas respostas fornecidas pelos pais dos alunos, informação ilustrada na “*tabela 6*”.

**Tabela 6: Frequência de termos nas questões de resposta livre**

Deveres dos professores	Frequência	Deveres dos pais	Frequência
<b>1</b>	27	<b>1</b>	10
<b>2</b>	26	<b>2</b>	17
<b>3</b>	12	<b>3</b>	7
<b>4</b>	2	<b>4</b>	11
<b>5</b>	6	<b>5</b>	4
<b>6</b>	11	<b>6</b>	1
<b>7</b>	1	<b>7</b>	9
<b>8</b>	1	<b>8</b>	4
<b>9</b>	9	<b>9</b>	7
<b>10</b>	6	<b>10</b>	1
<b>11</b>	1	<b>11</b>	8
<b>12</b>	1	<b>12</b>	10
<b>13</b>	2	<b>13</b>	1
<b>14</b>	7	<b>14</b>	4
<b>15</b>	1	<b>15</b>	1
<b>16</b>	4	<b>16</b>	2
<b>17</b>	4	<b>17</b>	10
<b>18</b>	4	<b>18</b>	3
<b>19</b>	3	<b>19</b>	5

A partir da informação obtida podemos observar que o termo que os pais mencionam com mais frequência como fazendo parte dos deveres de um professor para com um aluno são o dever de ensinar e de motivar os alunos. De seguida mencionam mais frequentemente os deveres de desenvolver o gosto pelo instrumento e compreender as dificuldades dos alunos. Mencionam ainda que um professor tem o dever de ser exigente, de ser compreensivo e, em número equilibrado, uns pais acham que o professor tem o dever de ensinar os alunos a estudar enquanto que outros acham que os professores têm o dever de estudar com os alunos na sala de aula. Pontualmente os pais dos alunos mencionam como deveres de um professor termos interessantes como o dever de adaptar os

conteúdos programáticos às capacidades de cada aluno ou o dever de acompanhar a vida escolar dos alunos para além das aulas de instrumento.

Podemos ainda observar, agora em relação ao que os pais acham ser os seus deveres em relação às aulas de instrumento dos seus educandos, que o termo mais mencionado pelos pais dos alunos como sendo seu dever é o de motivar os seus educandos. Mencionam também frequentemente, de forma equilibrada, os deveres de supervisionar/controlar o estudo dos seus educandos, o dever de criar as condições adequadas para que os seus educandos possam estudar, o dever de motivar os seus educandos para o estudo e o dever de acompanhar a vida escolar dos seus educandos. Pontualmente os pais dos alunos mencionam como deveres termos interessantes como o dever de se certificarem de que os seus educandos mantêm um comportamento adequado nas aulas, o dever de dialogar com os seus filhos, o dever de providenciar o material necessário à normal evolução dos seus educandos, o dever de reconhecer a evolução dos seus filhos ou a ausência de qualquer tipo de dever.

## **5. Discussão dos resultados e considerações finais**

Os resultados desta pesquisa, embora sejam informativos, são ao mesmo tempo limitados em alguns aspetos. As conclusões retiradas são apenas suportadas pelas opiniões dos pais. Para aumentar a validade das conclusões seria necessário completar as informações obtidas com as percepções dos professores em relação às expectativas dos pais para obter resultados o mais aproximados da realidade possível.

É também de referir que o modelo de pesquisa utilizado negligenciou alguns fatores importantes na interpretação dos resultados como por exemplo o grau de escolaridade dos respondentes o que, tem uma influência direta na informação obtida.

Os resultados estão ainda condicionados por uma taxa de devolução relativamente baixa e pelo fato de as respostas serem maioritariamente de pais de alunos do primeiro ciclo de formação, ou seja, de pais de alunos do primeiro e segundo grau de escolaridade. É aceitável assumir que as respostas fornecidas por pais de alunos do primeiro ciclo de formação variem em relação às de pais de alunos do segundo ciclo de formação no sentido em que sendo o ensino artístico especializado um ramo de ensino tão característico e distinto do ensino regular, que seja necessário algum tempo para que, tanto os alunos com os pais dos alunos, percebam e se adaptem às diferenças de exigência e responsabilidades que diferem esta tipologia de ensino da do ensino regular.

Considerando as respostas fornecidas pelos pais dos alunos em relação aos traços de personalidade específicos de um professor podemos observar que os pais esperam que o professor seja feliz no seu trabalho, que seja criativo, que seja objetivo e compreensivo, ou seja, esperam que o professor seja uma pessoa com uma atitude positiva e que seja capaz de motivar os seus alunos. Estas evidências são corroboradas pelo livro *“How to Teach Piano Successfully”* onde o autor dedica uma secção desta obra à exploração do que sugere serem os componentes da personalidade de um professor (Bastien, 1995).

A capacidade de motivar os alunos é o termo que é mencionado pelos pais, com uma frequência relevante, como um dever de ambos os professores e os pais o que sugere a importância que os pais atribuem à motivação enquanto fator de sucesso académico. Estas informações estão enquadradas na mesma linha de resultados obtidos em pesquisas semelhantes, como por exemplo na pesquisa conduzida por Bikmaz sobre as expectativas dos pais em relação aos professores de instituições de ensino públicas e privadas (Bikmaz & Guler).

Em quantidade não relevante os pais mencionam que os professores devem adaptar os programas curriculares às capacidades de cada aluno. Embora este

ponto não tenha sido mencionado com uma frequência relevante é interessante no sentido em que a literatura sugere que esta deve ser uma competência utilizada pelos professores, por exemplo, Harder propõem que um professor de música deve ter essa competência (Harder, 2003).

Em relação às questões sobre as exigências da profissão de um professor podemos observar que a incidência de respostas é a mais alta claramente no valor “*concordo totalmente*”. Contudo, os pais dos alunos concordam totalmente em afirmações contrárias. A partir deste fato podemos deduzir que houve falta de reflexão por parte dos pais quando forneceram as respostas ou que os pais simplesmente não possuem a informação necessária para responder a estas questões de maneira informada. Na pesquisa conduzida por Bikmaz, o autor sugere que a generalidade dos encarregados de educação simplesmente não possui a informação necessária para determinar quais são as características e/ou as tarefas que são esperadas de um professor (Bikmaz & Guler) o que parece ser também o caso na pesquisa presente.

Os resultados desta pesquisa sugerem que a visão que os pais têm do professor não é informada, não parecem conhecer qual é o papel do professor nem a multiplicidade de competências que um professor deve dominar. Apesar de alguns pais mencionarem características e competências que vão de encontro ao que é proposto pela literatura, o número de pais que o faz não é relevante sendo que a maioria dos pais projeta uma imagem de professor como aquele que tem o dever de ensinar e de motivar ignorando todas as restantes complexidades do processo de ensino/aprendizagem do qual são um elemento integrante e fundamental.

Em relação à relação entre os pais e o professor podemos observar que esta é a categoria de afirmações que causa mais discórdia. Estas afirmações dizem respeito à inclusão dos pais no processo educacional e, considerando o que foi enunciado no ponto anterior, podemos deduzir que a heterogeneidade das respostas tem por base a falta de informação dos pais sobre o assunto. Apesar de a maioria dos pais concordar que as aulas de instrumento devem ser complementadas em casa devemos-nos perguntar até que ponto os pais tem a disponibilidade e/ou a capacidade para o fazer. A participação em atividades educacionais em casa promovem o sucesso académico de uma forma mais evidente que qualquer outro tipo de envolvimento parental (Izzo, Weissberg, Kasprow, & Fendrich, 1999) contudo, nem todos os pais parecem dispor do tempo ou da capacidade necessária para o fazer.

A questão que causou a maior discrepância de respostas questiona os pais dos alunos sobre se acham que o professor deve ter a capacidade de providenciar



conselhos aos pais sobre como lidar com os seus filhos. Refletindo sobre a discrepância de respostas, podemos deduzir que a relação entre os pais e os professores não é naturalmente encarada como fazendo parte dos processos de ensino/aprendizagem.

De acordo com os resultados obtidos através desta pesquisa podemos considerar que um pai espera que um professor seja uma pessoa com uma atitude positiva, motivadora, capaz de controlar a aula e de disciplinar os alunos quando tal for necessário. Podemos ainda sugerir que os pais reconhecem a importância da educação porque querem para os seus filhos um professor qualificado embora as respostas obtidas demonstrem falta de reflexão sobre quais são as tarefas que fazem, e as que não fazem parte das obrigações de um professor. Sugerimos ainda que, apesar de conhecerem a importância da comunicação com o professor, os pais não a relacionam diretamente com o sucesso escolar dos seus filhos.

O processo de ensino/aprendizagem pode ser melhorado reforçando o triângulo de educação pai-aluno-professor (Creech, 2010). Para atingir tal os professores e os pais devem procurar reforçar a sua relação/comunicação o que resultará na promoção do sucesso escolar dos alunos.

Na pesquisa desenvolvida, a grande maioria dos pais concorda que o professor deve manter um canal de comunicação constante com os pais o que nos leva a refletir sobre a necessidade de incluir nos currículos de formação de professores matéria sobre a importância que a influência parental tem nos resultados escolares dos alunos e como se devem criar e manter canais de comunicação com os pais dos alunos de uma forma saudável.

Seria benéfico para todos, e particularmente para os alunos, que fossem organizadas conferências, seminários ou qualquer outro tipo de programa que promovesse a educação dos pais em relação às responsabilidades e aos deveres do professor da mesma forma que seria também benéfico que no processo de formação dos professores fosse realçada a importância da participação dos pais no processo educacional bem como ainda a importância de promover e manter um canal de comunicação com os pais dos alunos.

Podemos observar através da informação obtida através desta pesquisa que os pais reconhecem a importância da educação porque esperam que o professor faça tudo o que está ao seu alcance para ajudar os seus educandos mas podemos observar também que a contrariedade nas respostas fornecidas pelos pais demonstram falta de reflexão sobre qual é o papel do professor e quais são as tarefas que fazem, e as que não fazem parte dos seus deveres. Tomando isso em conta, podemos sugerir que a generalidade dos pais não possui informação

apropriada ou suficiente para determinar quais são as características e/ou obrigações que fazem parte da profissão dos professores, esta sugestão vai de encontro aos resultados obtidos em pesquisas dentro da mesma área. Por esta razão é importante que os professores consigam comunicar com os pais dos alunos no sentido de promover a inclusão dos pais nas atividades educacionais dos seus filhos. Contudo, mais uma vez, é importante realçar que os professores devem receber a formação necessária no sentido de possuir as competências necessárias à criação e manutenção de uma relação saudável com os pais dos alunos porque esta é uma tarefa que não é nem naturalmente nem facilmente atingida (Keyes, 2002).

No seguimento do que foi dito em cima, é importante formar os professores no sentido de envolverem os pais no processo educacional dos seus filhos. Segundo Crozier, o que os professores pensam fazer no sentido de envolver os pais, pouco fazem no sentido de encorajar os pais a tomarem parte numa relação proactiva, e pouco fazem também no sentido de promover o desenvolvimento de um papel participativo na educação escolar dos seus filhos (Crozier, 2006). É crucial trazer pais, alunos e professores junto e acabar com os papéis individuais que muitos vivem ao longo dos seus percursos académicos.

Na continuidade desta pesquisa seria interessante tentar entender (1) quais são as expectativas dos professores em relação às responsabilidades dos pais dos seus alunos; (2) tentar contabilizar a influência que as diferentes expectativas em relação a aulas específicas têm nos resultados escolares dos alunos; (3) seria ainda interessante realizar um estudo em que se pudesse comparar de que forma as expectativas dos pais se vão alterando ao longo do ciclo de formação dos seus filhos e que influência essa mudança, ou não mudança, de expectativas tem nos resultados escolares dos seus filhos. Este estudo seria também interessante no sentido de comparar a educação musical com a educação do ensino regular. Segundo Becker e Epstein, o grau de envolvimento parental decresce à medida que os alunos avançam no seu percurso académico. Será que isto é também válido para o ensino especializado de música?; (4) seria também interessante tentar perceber o que constitui uma relação saudável entre pais e professores visto este ser um fator de relevância no sucesso escolar dos alunos.

A partir das considerações finais desta pesquisa, podemos sugerir, tendo em vista o melhoramento dos resultados escolares dos alunos, alguns pontos a ter em conta. Para facilitar este objetivo, um professor deve procurar comunicar com os pais dos seus alunos no sentido de perceberem, de parte a parte, quais são os deveres de cada um em relação à aula de instrumento. O professor deve comunicar

com os pais para que estes percebam que são uma parte integrante do processo de ensino/aprendizagem dos seus filhos e para os tentar incluir ativamente neste processo. Tanto os professores como os pais devem procurar motivar os alunos para o estudo. Deve ser procurado, entre todos, um reforço do triângulo educacional, do qual são elementos constituintes, tendo em vista o funcionamento harmonioso desta relação e os melhores resultados escolares possíveis.

## **Referências Bibliográficas**

- Abreu, M. C., & Masetto, M. T. (1996). *O professor universitário em sala de aula: prática e princípios teóricos*. São Paulo: MG Ed. Associados.
- Allen, M., Witt, P. L., & Wheelless, L. R. (2006). *The Role of Teacher Immediacy as a Motivational Factor in Student Learning: Using Meta-Analysis to Test a Causal Model*. London: Routledge.
- Baker, J., & Bridger, R. (1997). Schools as caring communities: A relational approach to school reform. *School Psychology review* , 586-602.
- Bandura, Albert (1977). Self efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological review* 84.2: 191.
- Bastien, J. W. (1995). *How to Teach Piano Successfully*. San Diego: Neil A. Kjos Music Company.
- Ben-Peretz, M. (2001). The Impossible Role of Teacher Educators in a Changing World. *Journal of Teacher Education* , 48-56.
- Bikmaz, F., & Guler, D. S. *What Parents Expect From Classroom Teachers and How Classroom Teachers Measure Up to Those Expectations*. Ankara: Ankara University.
- Brand, M. (1985). Research in Music Teacher Effectiveness. *Update: Applications of research in Music Education* , 13-16.
- Brophy, K., & Hancock, S. (1985). Adult-Child Interaction in an integrated preschool programme: implications for teacher programme. *Early Child Development and Care* , 275-294.
- Coie, J., & Koepl, G. K. (1990). *Adapting intervention to the problems of aggressive and disruptive children*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Creech, A. (2010). Learning a musical instrument: the case for parental support. *Music Education Research* , 13-32.
- Crozier, G. (2006). *Is it a case of "We know when we are not wanted"? The parents perspective on parent-teacher roles and relationships*. England: Routledge.
- Davis, H. (2001). The quality and impact of relationships between elementary school students and teachers. *Contemporary Educational Psychology* , 431-453.
- Davis, H. (2003). Conceptualizing the role and influence of student-teacher relationships on children's social and cognitive development. *Educational Psychologist* , 207-234.
- Fredriksen, K., & Rhodes, J. (2004). The role of teacher relationships in the lives of students. *New Directions for Youth Development* , 45-54.
- Hallam, S. (1998). *Instrumental Teaching: a Practical Guide to Better Teaching and Learning*. Oxford: Heinemann.
- Hallam, S. (2001). *Learning in Music: Complexity and Diversity*. London: Routledge.
- Harder, R. (2003). *Repensando o papel do Professor de Instrumento nas Escolas de Música Brasileiras: novas competências requeridas*. Musica Hodie.
- Izzo, C. V., Weissberg, R. P., Kasprow, W. J., & Fendrich, M. (1999). A Longitudinal Assessment of Teacher Perceptions of Parental Involvement in Children's Education and School Performance. *American Journal of Community Psychology* , 27 (6), 817-839.

- Kelley, K., Clark, B., Brown, V., & Sitzia, J. (2003). Good practice in the conduct and reporting of survey research. *International Journal for Quality in Health Care* , 15 (3), 261-266.
- Keyes, C. R. (2002). A Way of Thinking about Parent/Teacher Partnerships for Teachers Le partenariat parent/enseignant: Une autre point de vue Una forma de reflexionar sobre la asociacio'n Padre/Maestro para maestros. *International Journal of Early Years Education* , 10 (3), 177-191.
- Lempers, J., & Clark-Lempers, D. S. (1992). Young, middle, and late adolescent's comparison of the functional importance of five significant relationships. *Journal of Youth and Adolescence* , 53-96.
- Lennon, M., & Reed, G. (2012). *Instrumental and vocal teacher education: competences, roles and curricula*. Musica Education Research.
- Miller, N. E., & Dollard, J. (1941). *Social learning and imitation*. New Haven, CT, US: Yale University Press.
- Moreira, D. A. (1986). *Elementos para um plano de melhoria do ensino universitário ao nível de instituição*. São Caetano do Sul: Revista IMES.
- Neisser, U. (1967). *Cognitive Psychology*. East Norwalk, CT, US: Appleton-Century-Crofts.
- Ormrod, J. E. (2012). *Human Learning* (6th ed. ed.). USA: Pearson Education, Inc.
- Ostermann, F., & Cavalcanti, C. J. (2010). *Teorias de aprendizagem*. Rio Grande do Sul: Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- Rhodes, J., Grossman, J. B., & Resch, N. (2000). Agents of change: Pathways through which mentoring relationships influence adolescent's academic adjustment. *Child Development* , 1662-1671.
- Robson, C. (2002). *Real World Research*. Oxford: Blackwell publishers.
- Sampieri, R. H. (2010). *Metodología de la investigación*. México: Editorial Mc Graw Hill.
- Santos, S. C. (2001). *O processo de ensino-aprendizagem e a relação professor-aluno: aplicação dos sete princípios para a boa prática na educação de ensino superior*. São Paulo: Caderno de Pesquisas em Administração.
- Schön, D. A. (2000). *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: ARTMED.
- Serra, A. V., Antunes, R., & Fimino, H. (1986). Relação entre auto-conceito e expectativas. *Psiquiatria Clínica* , 85-90.
- Silva, F. (2012). *A Importância da Família para o Processo de Aprendizagem Escolar*. Rio de Janeiro: Universidade Candido Mendes.
- Skinner, Burrhus Frederic (1953). *Science and human behavior*. Simon and Schuster.
- Vygotsky, Lev Semenovich (1980). *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Watson, John B. (1913). Psychology as the behaviorist views it. *Psychological review* 20.2: 158.
- Wentzel, K. R. (1998). Social Relationships and Motivation in Middle School: The Role of Parents, Teachers, and Peers. *Journal of Educational Psychology* , 202-209.



## **Anexos**



## **Anexo A**

**Tabela 1: Relação entre instrumento e grau de escolaridade**

Instrumento/Grau	1º	2º	3º	4º	5º	Nº de alunos por instrumento
Guitarra	3	2	0	1	2	<b>8</b>
Trompete	3	2	0	1	0	<b>6</b>
Piano	4	3	2	1	0	<b>10</b>
Percussão	2	2	0	0	0	<b>4</b>
Saxofone	1	6	0	1	1	<b>9</b>
Trombone	1	0	0	1	0	<b>2</b>
Flauta	3	0	0	0	2	<b>5</b>
Violoncelo	1	2	0	0	1	<b>4</b>
Violino	0	3	1	0	4	<b>8</b>
Clarinete	2	2	1	1	1	<b>7</b>
Viola	0	2	0	1	0	<b>3</b>
Fagote	0	1	0	0	0	<b>1</b>
Contrabaixo	0	1	0	0	1	<b>2</b>
Acordeão	1	0	1	0	0	<b>2</b>
Trompa	1	2	0	0	0	<b>3</b>
Órgão	0	0	1	0	0	<b>1</b>
Nº de alunos por grau	<b>22</b>	<b>28</b>	<b>6</b>	<b>7</b>	<b>12</b>	

## **Anexo B**

Tabela 2: incidência de respostas global

%	Q1	Q2	Q3	Q4	Q5	Q6	Q7	Q8	Q9	Q10
CT	50	37	45	55	87	16	75	22	84	55
C	40	49	50	42	13	58	25	50	15	44
I	8	11	3	3	0	21	0	20	1	0
D	1	2	1	0	0	1	0	5	0	0
DT	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0
NR	0	1	1	0	0	3	0	3	0	1
%	Q11	Q12	Q13	Q14	Q15	Q16	Q17	Q18	Q19	
CT	70	67	24	45	42	71	37	32	60	
C	28	32	54	49	51	26	61	66	34	
I	1	0	16	4	1	0	1	0	3	
D	0	0	4	1	1	2	0	1	0	
DT	0	0	0	0	2	0	0	0	0	
NR	1	1	2	1	3	1	1	1	3	

## **Anexo C**

Tabela 3: incidência de respostas por categoria de questões

	%	Traços de personalidade	Profissão	Relação entre pais e professores
CT		46	61	42
C		46	33	49
I		5	4	7
D		1	1	0
DT		1	0	0
NR		1	1	2

## **Anexo D**

**Tabela 4: Deveres dos professores**

<b>Deveres dos professores</b>
1 - Ensinar
2 - Motivar
3 - Promover o gosto pelo instrumento
4 - Criar uma relação próxima com o aluno
5 - Ensinar a estudar
6 - Compreender as dificuldades do aluno
7 - Adaptar a matéria às capacidades do aluno
8 - Acompanhar a vida dos alunos para além das aulas
9 - Ser paciente/compreensivo
10 - Ser exigente
11 - Apelar à criatividade
12 - Avaliar
13 - Comunicar claramente com os alunos
14 - Estudar com o aluno na sala de aula
15 - Dosear o volume de trabalho que exige dos seus alunos
16 - Disciplinar/elogiar o aluno quando merece
17 - Ser objetivo
18 - Orientar
19 - Deve ser um amigo



## **Anexo E**

**Tabela 5: Deveres dos pais**

<b>Deveres dos pais</b>
1 - Supervisionar/controlar o estudo/trabalhos para casa
2 - Motivar os filhos
3 - Certificarem-se de que os filhos mantêm um comportamento adequado
4 - Criar condições adequadas ao estudo
5 - Providenciar apoio aos filhos
6 - Apelar à responsabilidade
7 - Apelar à prática regular do instrumento que estudam
8 - Ajudar a estudar em casa/ajudar com os trabalhos para casa
9 - Providenciar o material necessário
10 - Reconhecer a evolução dos filhos
11 - Contatar o professor
12 - Motivar os filhos para o estudo
13 - Apelar ao respeito pelo professor
14 - Saber se os filhos têm faltas de material
15 - Trabalhar juntamente com os professores para atingirem um mesmo objetivo
16 - nenhuns
17 - Acompanhar a vida escolar dos filhos
18 - Dialogar com os filhos
19 - Incutir gosto pelo instrumento

## **Anexo F**

**Tabela 6: Frequência de termos nas questões de resposta livre**

Deveres dos professores	Frequência	Deveres dos pais	Frequência
1	27	1	10
2	26	2	17
3	12	3	7
4	2	4	11
5	6	5	4
6	11	6	1
7	1	7	9
8	1	8	4
9	9	9	7
10	6	10	1
11	1	11	8
12	1	12	10
13	2	13	1
14	7	14	4
15	1	15	1
16	4	16	2
17	4	17	10
18	4	18	3
19	3	19	5

## **Anexo G**



SG.MOD016-00

**Qualidade na Formação Artística**  
Música | Dança | Teatro

Conservatório de Música da Jobra  
Centro Cultural da Branca, Apart. 2  
3854-908 Branca

Encarregados de Educação dos alunos  
do Ensino Oficial de Música do CMJ

Assunto: Participação em pesquisa  
Data: 03/03/2015  
N/Ref.º N.º: 33/AG/2015

Caro encarregado de educação,

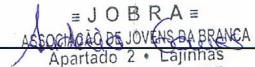
Gostaríamos de o convidar a participar numa pesquisa cujo objetivo é patentear as expectativas dos pais em relação às aulas de instrumento dos seus educandos. A sua ajuda é extremamente valiosa para o cumprimento deste objetivo.


Esta pesquisa está a ser conduzida pelo professor Luís Lima, professor de saxofone no Conservatório de Música da Jobra (CMJ), no âmbito do desenvolvimento do seu mestrado na Universidade de Aveiro.

Vimos solicitar a sua colaboração no preenchimento do questionário anexo, que depois de preenchido deverá ser entregue na secretaria até ao dia 20 de março.

Contamos com a sua colaboração,

Com os melhores cumprimentos,

  
ASSOCIAÇÃO DE JOVENS DA BRANCA  
Apartado 2 • Lajinhas  
(Serviços Administrativos)

  
(Prof. Luís Lima)

Conservatório de Música da Jobra | Centro Cultural da Branca | Apartado 2 | 3854-908 Branca | T. 234 541 300 | F. 234 543 476 | comunicacao@jobra.pt | www.cmj.pt | www.facebook.com/cmjobra.pt



## **Anexo H**



## Ensino articulado de música

Pesquisa social sobre as expectativas dos pais em relação às aulas de instrumento

---

### BREVE DESCRIÇÃO

Esta pesquisa insere-se no desenvolvimento de um projeto educativo, parte integrante do mestrado em ensino de música lecionado na Universidade de Aveiro. Tem por objetivo descobrir quais são as expectativas dos pais dos alunos em relação às aulas de instrumento. Para que esta meta seja alcançada é importante a sua participação.



## Instruções

Este questionário é sobre as expectativas dos pais em relação às aulas de instrumento dos seus filhos.

Por favor, responda a todas as questões. Se não tiver a certeza sobre uma resposta, por favor, escolha a alternativa que lhe parecer mais apropriada.

Esta escala foi construída para indicar até que ponto cada afirmação da lista, abaixo referida, descreve a sua opinião. Assinale com uma cruz, por favor, as designações abreviadas CT (concordo totalmente); C (concordo); I (indeciso); D (discordo); DT (discordo totalmente) à direita de cada uma dessas afirmações. Seja, por favor, tão franco e honesto quanto possível.

		CT	C	I	D	DT
1	Um professor deve estudar com os alunos na sala de aula					
2	Um professor deve ser carinhoso					
3	Um professor deve procurar manter um canal de comunicação constante com os pais					
4	Um professor deve ser objetivo					
5	Um professor deve ter a capacidade de manter a sua aula sob controlo					
6	Um professor deve ser moderno					
7	Um professor deve ser honesto com os seus alunos					
8	Um professor deve ser capaz de providenciar conselhos aos pais sobre como lidar com os seus filhos					
9	Um professor deve ser feliz no seu trabalho					
10	Um professor deve ser criativo					
11	Um professor deve ter a capacidade de disciplinar os seus alunos					
12	Um professor deve seguir os avanços tecnológicos e desenvolvimentos atuais relativos à sua área de formação					
13	Um professor deve ter formação na área da psicologia					
14	Um professor deve ensinar os alunos a estudar					
15	Um professor deve ser compreensivo					
16	Um professor deve ser organizado no seu trabalho					
17	Um professor deve providenciar apoio e suporte					
18	Um professor deve ser paciente					
19	As aulas de instrumento devem ser complementadas em casa					

Na sua opinião, quais são os deveres de um professor de instrumento para com um aluno ?

---

---

---

---

Na sua opinião, quais são os deveres dos pais em relação à aula de instrumento do seu filho?

---

---

---

---

Qual é o instrumento que o seu filho toca?

---

Em que grau está o seu filho matriculado?

---

**Muito obrigado pela sua participação!**

## **Anexo I**

## Análise das questões de resposta fechada

ID do questionário	Q1	Q2	Q3	Q4	Q5	Q6	Q7	Q8	Q9	Q10	Q11	Q12	Q13	Q14	Q15	Q16	Q17	Q18	Q19	Grau de escolaridade
1	2	2	2	2	1	2	1	3	1	1	1	1	2	3	1	1	1	1	1	1
2	2	2	2	1	1	3	1	3	2	2	1	2	3	2	2	2	2	2	2	1
3	2	2	3	2	1	2	1	3	1	2	2	1	3	2	2	1	2	2	2	1
4	1	2	2	1	1	2	1	2	2	2	1	1	2	2	2	1	2	2	1	1
5	1	1	2	1	1	2	1	2	1	1	1	1	2	2	1	1	1	1	1	1
6	2	2	1	1	1	2	1	3	1	1	1	2	2	2	1	1	2	2	3	1
7	1	2	1	1	1	2	1	2	1	1	1	1	2	2	2	2	2	2	1	1
8	1	2	2	2	1	3	2	2	2	2	2	2	2	1	2	1	2	2	2	1
9	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
10	5	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
11	2	1	1	1	1	2	1	1	1	2	1	1	2	2	2	1	2	2	1	1
12	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	2	1
13	1	4	2	1	1	3	1	4	1	1	1	1	4	4	3	1	1	2	2	1
14	2	1	2	2	2	2	2	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2
15	2	1	1	2	1	2	1	2	1	1	2	1	2	2	1	1	2	2	2	2
16	4	2	2	3	1	2	2	2	1	2	2	2	1	1	1	1	2	2	2	2
17	3	2	2	1	1	2	1	2	1	1	1	2	3	1	1	1	2	1	2	2
18	2	1	1	1	1	2	1	2	1	1	1	1	2	2	1	1	2	1	1	2
19	1	1	1	1	1	2	1	2	2	2	2	2	2	2	1	1	2	2	2	2
20	1	1	1	2	1	2	1	2	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1	2
21	3	4	1	2	1	5	2	2	3	2	2	1	2	2	5	4	1	4	1	2
22	1	2	2	2	1	3	1	1	1	1	1	1	3	1	1	1	2	2	1	2
23	2	3	2	2	1	2	1	1	1	1	1	1	2	2	2	1	2	2	2	2
24	1	1	2	2	2	2	2	2	1	1	2	2	2	3	2	2	2	1	1	2
25	2	3	2	2	1	2	1	1	1	1	1	1	2	2	2	1	2	2	2	4

As Expectativas dos Pais em Relação às Aulas de Instrumento

26	2	1	1	2	1	2	2	2	1	1	1	2	1	1	2	2	1	2	1	4
27	1	2	2	2	1	2	2	2	2	2	2	2	3	2	2	2	2	2	2	4
28	1	1	2	2	2	2	1	2	1	2	2	2	3	2	1	1	2	2	2	4
29	1	2	4	2	1	2	2	4	2	2	2	2	4	2	2	2	2	2	2	5
30	2	1	1	1	1	3	1	3	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	1	5
31	2	3	1	1	1	2	1	2	1	1	1	1	2	2	2	1	3	2	1	5
32	2	2	2	2	2	0	1	0	1	2	2	2	0	2	1	1	2	2	0	5
33	2	1	2	1	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	5
34	2	2	2	2	1	2	1	2	1	2	1	2	2	1	2	1	2	1	1	5
35	1	2	2	2	1	3	2	2	2	2	2	2	2	1	2	1	2	2	2	5
36	1	2	2	1	1	1	1	2	1	1	1	1	3	1	1	1	1	2	1	5
37	2	2	2	1	1	2	2	2	1	1	1	1	2	2	2	2	2	2	2	5
38	2	1	2	1	2	2	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	5
39	3	2	2	1	1	4	1	2	1	1	1	1	3	1	4	1	2	2	1	5
40	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	3
41	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1	1
42	2	1	1	1	1	3	1	2	1	2	1	2	2	2	2	2	2	2	1	2
43	2	2	1	2	1	2	1	0	1	1	1	1	2	1	2	1	2	2	1	0
44	1	2	2	1	1	2	1	2	1	1	1	1	3	1	1	1	1	1	1	2
45	2	2	3	2	1	3	2	3	1	2	1	2	3	2	0	2	2	2	2	2
46	2	1	1	2	2	2	1	1	1	2	2	2	2	2	2	2	2	1	2	1
47	2	2	2	2	1	2	2	2	2	2	1	1	2	2	2	1	2	2	2	1
48	1	3	1	1	1	2	2	3	1	2	2	2	3	3	2	2	1	2	2	2
49	2	2	2	2	2	1	1	2	1	2	1	1	1	1	2	2	2	2	1	2
50	1	2	2	1	1	2	1	1	1	2	2	1	2	2	2	1	2	2	1	2
51	1	1	1	2	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2
52	1	3	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1	5
53	1	2	0	1	1	2	2	3	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	3	3
54	1	2	2	2	1	3	2	2	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	3

55	2	3	2	1	1	3	1	4	1	1	1	1	4	2	2	1	1	1	1	4
56	1	2	1	3	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1	4
57	1	2	1	1	1	2	1	1	2	2	1	2	2	2	2	1	2	2	2	1
58	1	2	2	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1	2	1	1	2	1	2
59	1	2	2	2	1	3	1	2	1	2	2	1	1	1	1	2	2	2	1	2
60	2	2	1	1	1	2	1	3	1	2	1	1	2	2	2	1	1	2	1	2
61	2	3	2	1	1	2	1	3	1	1	1	1	2	2	2	1	1	2	2	5
62	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
63	1	2	1	1	1	3	1	3	1	2	1	1	2	2	1	1	1	2	1	1
64	1	1	2	2	2	3	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	1
65	1	1	2	1	1	2	1	3	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	2	3
66	2	1	2	2	1	3	2	2	1	1	1	1	2	2	2	2	1	2	1	4
67	1	2	1	1	1	2	1	3	1	2	1	1	2	1	1	1	2	2	2	1
68	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	2	1	2	2	2	2	1	2
69	2	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1	2	1	1	1	1	2	1	2
70	2	2	1	2	1	1	1	2	1	1	1	1	2	2	2	1	2	1	1	3
71	1	0	2	2	2	2	2	2	1	2	1	1	2	2	2	2	2	2	2	5
72	1	1	2	1	1	3	1	2	1	1	1	2	3	1	2	2	2	1	1	3
73	1	2	1	1	1	2	1	4	1	2	2	1	2	2	1	1	2	1	2	1
74	3	1	1	1	1	1	1	3	1	1	3	1	1	1	1	1	2	2	1	5
75	3	3	2	2	2	3	2	3	1	2	2	1	1	2	2	1	2	2	1	2
76	3	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	2	1	1	2	1	5

1 - Concordo totalmente

2 - Concordo

3 - Indeciso

4 - Discordo

5 - Discordo totalmente

## **Anexo J**

## Análise das questões de resposta livre

ID do questionário	Q20				Q21			Q22	Q23
1	1	2	3	-	1	-	-	guitarra	1
2	0	-	-	-	0	-	-	trompete	1
3	1	-	-	-	-	-	-	piano	1
4	2	-	-	-	3	2	-	guitarra	1
5	4	-	-	-	4	5	-	piano	1
6	1	3	-	-	19	-	-	trompete	1
7	1	2	-	-	2	17	-	percussão	1
8	2	-	-	-	14	-	-	percussão	1
9	0	-	-	-	5	7	-	trompete	1
10	1	18	-	-	6	17	-	piano	1
11	5	-	-	-	7	-	-	saxofone	1
12	1	2	3	-	7	-	-	trombone	1
13	1	-	-	-	4	-	-	flauta	1
14	1	2	-	-	19	-	-	violoncelo	2
15	4	6	2	-	2	8	-	violino	2
16	7	-	-	-	2	9	-	violoncelo	2
17	1	2	3	-	17	2	-	piano	2
18	1	8	-	-	17	11	-	saxofone	2
19	1	2	-	-	2	-	-	clarinete	2
20	6	3	-	-	4	5	-	violino	2
21	-	-	-	-	8	17	-	percussão	2
22	0	-	-	-	0	-	-	viola	2
23	17	3	-	-	12	-	-	fagote	2
24	3	9	-	-	19	-	-	contrabaixo	2
25	17	3	11	-	12	-	-	saxofone	2

## Frequência de termos

Q20/Código - ver anexo "D"	frequência	Q21/Código - ver anexo "E"	frequência
1	27	1	10
2	26	2	17
3	12	3	7
4	2	4	11
5	6	5	4
6	11	6	1
7	1	7	9
8	1	8	4
9	9	9	7
10	6	10	1
11	1	11	8
12	1	12	10
13	2	13	1
14	7	14	4
15	1	15	1
16	4	16	2
17	4	17	10
18	4	18	3
19	3	19	5



*As Expectativas dos Pais em Relação às Aulas de Instrumento*

26	14	6	-	-	7	4	-	saxofone	2
27	19	-	-	-	-	-	-	piano	2
28	9	-	-	-	0	-	-	clarinete	4
29	-	-	-	-	-	-	-	viola	4
30	2	-	-	-	7	13	-	saxofone	4
31	6	-	-	-	8	10	11	guitarra	4
32	5	6	-	-	2	-	-	clarinete	5
33	0	-	-	-	0	-	-	guitarra	5
34	1	-	-	-	2	-	-	violoncelo	5
35	3	-	-	-	2	3	14	saxofone	5
36	0	-	-	-	0	-	-	violino	5
37	2	16	-	-	4	12	-	violino	5
38	1	12	-	-	1	14	-	violino	5
39	10	2	-	-	12	17	-	contrabaixo	5
40	1	10	-	-	2	15	-	acordeao	3
41	1	13	-	-	18	-	-	guitarra	1
42	1	6	-	-	1	-	-	violino	2
43	9	10	-	-	1	3	-	trompete	0
44	6	9	14	-	1	3	-	saxofone	2
45	1	14	-	-	9	2	4	viola	2
46	1	-	-	-	-	-	-	trompa	1
47	6	2	-	-	2	5	-	clarinete	1
48	17	2	-	-	18	1	3	saxofone	2
49	9	2	-	-	4	-	-	trompete	2
50	15	-	-	-	2	-	-	clarinete	2
51	19	16	-	-	12	-	-	percussão	2
52	17	10	9	-	11	-	-	violino	5
53	1	18	-	-	16	-	-	piano	3
54	0	-	-	-	0	-	-	clarinete	3

55	14	13	-	-	1	12	-	trompete	4
56	1	5	-	-	17	-	-	piano	4
57	1	18	9	-	4	9	11	piano	1
58	2	14	-	-	17	-	-	trompa	2
59	1	2	-	-	1	11	-	guitarra	2
60	-	-	-	-	4	17	-	saxofone	2
61	1	2	-	-	11	12	-	trompete	2
62	18	2	-	-	19	7	-	flauta	1
63	2	-	-	-	8	11	2	flauta	1
64	1	9	10	19	12	3	-	violoncelo	1
65	2	-	-	-	2	-	-	piano	3
66	6	5	16	-	9	7	-	trombone	4
67	14	2	-	-	16	-	-	clarinete	1
68	2	1	5	9	2	4	12	piano	2
69	14	2	-	-	1	3	-	trompa	2
70	3	6	-	-	12	-	-	orgao	3
71	1	-	-	-	1	-	-	flauta	5
72	6	5	-	-	7	-	-	violino	3
73	2	10	-	-	7	9	-	acordeao	1
74	16	-	-	-	4	11	9	flauta	5
75	1	3	-	-	14	9	19	guitarra	2
76	2	3	-	-	17	2	18	guitarra	5